



HAL
open science

L'effet d'une lecture préalable sur la production de l'écrit dans une classe de cycle 2

Yasmine Messadia-Mekhanef

► **To cite this version:**

Yasmine Messadia-Mekhanef. L'effet d'une lecture préalable sur la production de l'écrit dans une classe de cycle 2. Education. 2023. dumas-04502156

HAL Id: dumas-04502156

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04502156>

Submitted on 13 Mar 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

MASTER MEEF mention 1er degré
« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »
Mémoire de 2^{ème} année
Année universitaire 2022 - 2023

L'effet d'une lecture préalable sur
la production de l'écrit dans une classe de cycle 2

MESSADIA MEKHANNEF YASSMINE

Directeur du mémoire : TORTERAT Frédéric

Assesseur :

Soutenu le 2023

Remerciements

Je tiens à remercier grandement mon directeur de recherche monsieur TORTERAT Frédéric de m'avoir encadrée, éclairée, conseillée, et orientée.

J'adresse mes sincères remerciements à ma tutrice de terrain Beau Martine et ses collègues à l'école Elémentaire Pierre Bouissinet à Villeneuve lès Maguelone pour leurs aménités et encouragements.

Dédicace

Je dédie cet humble travail à ceux que j'aime le plus au monde :

A la mémoire de mon père qui a toujours tenu à ce que poursuive mes études et à qui je dois tout.

A ma mère. Celle qui m'a soutenue tout le long de mes études scolaires.

A ma fille qui me procure de la force et de la joie.

A mon mari qui m'a inscrit au master et m'a soutenue et à ma belle-mère.

A ma cousine Mouna qui a toujours tenu à ce que j'avance dans ma vie.

A mes frères, Badri, Oussama, mon cousin Wassim, ma cousine Manel, ma tante Rachida et mon oncle Nourdine pour leurs encouragements.

A mes amies Bahria, Alice, Modane et Florine pour leurs disponibilités et leurs soutiens.

À toutes ces personnes, je présente mes remerciements, mon respect et ma reconnaissance.

Résumé

La maîtrise de la lecture et de la rédaction est une nécessité. Les recherches en didactique affluent pour rendre l'apprentissage de ces deux activités cérébrales efficace.

Notre thème d'étude porte sur la lecture et l'écriture. Je me suis interrogée sur l'effet que pourrait avoir la lecture préalable sur la production de l'écrit dans une classe de cycle 2.

J'ai supposé que les élèves puisent dans leur lecture pour rédiger. Et dans notre expérimentation didactique j'ai alterné deux groupes d'élèves à qui j'ai proposé de rédiger un texte. Cette expérimentation s'est déroulée en deux phases de sorte que chaque groupe bénéficie de la lecture préalable comme outil d'aide.

L'analyse qualitative et quantitative des résultats ne m'a pas apporté des réponses précises mais elle m'a orientée vers d'autres facteurs qui interviennent dans le processus de rédaction. Ces facteurs sont à prendre en considération lors d'une prochaine expérimentation pour une analyse plus fine et précise.

Mots-clés

Lecture, compréhension, activité rédactionnelle, cycle 2, effet, influence.

Abstract

The mastery of reading and writing is a fundamental requirement of the learning process at large. The flow of research in didactic remains steadily focussed on the apprenticeship concerning these two cerebral activités.

Our topic of research focuss mainly revolves around the nature of the reading/writing relationship.

The main issue that guides our attention is to spesificaly assess and evaluate thé effect that prior reading has on the production of writing in a cycle 2 class population. Our main assumption is that pupils draw their writing ability mainly from their prior reading expérience. In our teaching experience we alterned two groups of pupils to whom we proposed to write a text. Such an expérimentation unfolded through two phases so that each group benefits from reading as a helptool.

The qualitative and quantitative analysis of the results did not however bring a precise answer concerning the nature of the fundamental relationship. At this stage the study requires the taking into account of other More relevant factors shaping the complexe process of writing. Such factors that need identification can be taken into consideration only in a future expérimentation and investigation that can ultimately be accomplished through a more precise and thorough analysis.

Key-word

Reading, understanding, editorial activity, cycle 2, effect, influence.

Table de matière

Introduction	7
1.Problématique	9
2. Etat de l'art.....	10
3.Articulation avec les textes institutionnels.....	18
4. Cadre méthodologique	22
4.1. Contexte.....	22
4.2. Outils utilisés.....	24
4.3. Outil d'analyse.....	26
5. Analyse et interprétation des résultats.....	29
5.1. Première phase de l'expérimentation didactique.....	29
5.1.1. Adaptation à la situation d'écriture, nombre et pertinence des idées.....	29
5.1.2. Cohérence du texte, la suite dans les idées et organisation du texte	31
5.1.3. Utilisation d'un vocabulaire approprié.....	33
5.1.4. Construction des phrases et ponctuation appropriée	35
5.2. Deuxième phase de l'expérimentation	37
5.2.1. Adaptation à la situation d'écriture, nombre et pertinence des idées.....	37
5.2.2. Cohérence du texte, la suite dans les idées et organisation du texte.....	39
5.2.3. Utilisation d'un vocabulaire approprié	41
5.2.4. Construction des phrases et ponctuation appropriée.....	43
5.3. Interprétation.....	50
5.4. Discussion	51
Conclusion.....	52
Références bibliographique.....	54
Annexe.....	57

Introduction

Nous vivons dans une société où la littérature occupe une place primordiale. L'écrit est omniprésent et ne pas l'appréhender pourrait être une contrainte dans notre vie sociale et professionnelle. La maîtrise de la lecture et de la rédaction est, donc, une nécessité pour pouvoir comprendre et interpréter toute information, construire sa propre vision du monde et développer un esprit critique.

Il s'agit de deux activités qui peuvent paraître élémentaires pourtant elles accompagnent l'individu durant tout son parcours de vie et contribuent à son épanouissement. Leurs apprentissages s'effectuent dans le milieu scolaire, entre autres, et demeurent essentiels pour l'acquisition des autres apprentissages disciplinaires. Elles sont inscrites dans les programmes dès le premier cycle.

Lors de nos stages, nous avons constaté qu'à la maternelle, l'écriture se manifeste sous forme d'écriture tâtonnée et écriture contée. Celle-ci fait de l'élève un auteur bien qu'il soit au premier cycle. Ainsi, sème-t-on le goût de l'écriture chez l'enfant. L'enseignante tient compte de la singularité des élèves, les poussant individuellement à raconter une histoire dont la trace est gardée dans un livret qu'elle a fabriqué. Dominique Bucheton (2014, p. 11) insiste sur l'importance de considérer l'élève comme un sujet écrivain muni d'une identité bien à lui, une culture, une histoire, des émotions, des centres d'intérêt et de motivations qui entrent en jeu dans son apprentissage de la lecture et l'écriture.

Cela nous a tellement interpellées que nous nous sommes intéressées à ces deux activités cognitives qui forgent l'individu. Le cycle trois ne nous laisse guère indifférentes : quel plaisir de voir les yeux pétillants des élèves émettre énergiquement des hypothèses sur la suite des événements d'une histoire. Cette curiosité suscite en eux l'envie de poursuivre la lecture. Cependant, il n'est pas aisé d'enseigner la lecture et l'écriture du fait de leur complexité et la diversité des élèves. Ajoutons à cela, qu'à l'ère des technologies nouvelles l'écran prend plus de place et accroît le fossé qui existait déjà entre la lecture et certains apprenants. Mais les recherches affluent en vue d'améliorer les méthodologies d'enseignement les adaptant aux besoins des élèves.

L'ampleur de l'importance de la lecture et l'écriture dans la vie sociale, la difficulté des élèves de se les approprier et les observations pendant les stages nous ont orientées à les choisir pour notre travail de mémoire.

La lecture ne se limite pas au décodage et à la reconnaissance des mots mais comprend aussi la compréhension construisant ainsi une représentation mentale du texte ; de nombreux travaux en attestent dont ceux de Roland Goigoux et Sylvie Cèbe 2013. Ceux-ci ont travaillé sur la lecture à voix haute comme stratégie de compréhension et de mémorisation ; de leurs travaux découle l'ouvrage *Lectorino et Lectorinette*.

L'activité rédactionnelle est également complexe, elle sollicite la mise en œuvre de plusieurs stratégies dont l'automatisation, celle-ci facilite le processus rédactionnel. Le rédacteur puise dans la mémoire à long terme qui est alimentée par les différentes lectures d'où le rapport étroit entre ces deux activités.

Nous voyons ainsi que l'une ne peut fonctionner indépendamment de l'autre et par conséquent leur apprentissage se fait de manière simultanée.

A cet égard, nous nous sommes interrogées sur l'efficacité d'une lecture préalable d'un texte pour entreprendre l'activité rédactionnelle.

De ce fait, nous posons cette problématique : La lecture préalable d'un texte narratif a-t-elle vraiment un effet sur l'amélioration des productions écrites chez les élèves de cycle 2 (CE1/CE2) ?

Dans cette perspective, nous émettons les deux hypothèses suivantes :

- La lecture enrichit l'élève de CE1 et CE2 en matière d'idées et d'outils linguistiques.
- La lecture d'un texte narratif aide les apprenants à structurer leurs productions écrites.

Nous centrons notre étude expérimentale sur un échantillon d'élèves de CE1 et CE2 qui devront produire un écrit.

Pour voir si la lecture influence l'activité rédactionnelle, notre effectif de vingt-six élèves sera réparti en deux groupes A et B. Notre variable indépendante est celle de la lecture préalable d'un texte. Notre expérimentation se déroulera en deux phases. Les deux groupes seront alternés. En effet, dans la première phase, le groupe A sera amené à rédiger un récit à la suite d'une séance d'une compréhension de l'écrit et le groupe B rédigera un texte sans bénéficier de la compréhension de l'écrit comme outil d'aide. Dans la deuxième phase, le groupe A rédigera le texte sans avoir disposé de l'outil d'aide et avec le groupe B nous procéderons à la compréhension de l'écrit avant la rédaction.

Les productions des élèves seront analysées qualitativement et quantitativement selon une grille d'évaluation.

Notre travail sera scindé en trois parties : l'état de l'art, la partie méthodologique et analyse des résultats.

1. Problématique

Les recherches en psychologie cognitive ont contribué à élucider les mécanismes par lesquels s'opèrent l'acte de lire et de rédiger. Deux activités complexes qui engendrent des représentations. Ces représentations pèsent dans une société où la maîtrise de la lecture et de l'écriture est assimilée à la réussite et à l'échec.

Avec l'avènement de la didactique des langues, diverses démarches ont été mises en œuvre afin de rendre l'enseignement de la lecture et de l'écriture efficace. Il est essentiel que l'élève se libère des représentations qui le rebutent à entreprendre la lecture et la rédaction. De ce fait, les textes officiels stipulent qu'il est important qu'il prenne du plaisir en se livrant à la lecture. Cultiver en lui le goût de lire et d'écrire, le familiariser au contact des livres dès la maternelle contribuera à faciliter les apprentissages, élargir ses horizons et façonner sa construction de soi. L'élève est à présent considéré comme une personne qui se distingue par son vécu et ses ressentis. Faire de lui un automate qui répond machinalement aux exigences scolaires limitera en lui le sens de la réflexion et de la logique et accentuera ses appréhensions envers la lecture et l'écriture. Pour Yve Reuter l'écriture requiert plus d'efforts cognitifs que la lecture.

Écrire est cependant ressenti – bien plus que lire – comme un travail, ou du moins comme une véritable activité. On peut, peut-être, expliquer cela de plusieurs façons. Ainsi, écrire serait physiquement et matériellement plus contraignant (lieu, position, support, instrument...) ; l'activité déployée serait plus visible ; elle serait aussi transformative et la charge de travail serait ressentie de façon plus forte, plus consciente, par le scripteur que par le lecteur. (1995, p. 8)

Certes, l'élève rencontre des difficultés à rédiger mais cela est remédiable par de nombreuses lectures. Effectivement, selon Yve Reuter la lecture améliore l'écriture de sorte que le lecteur engrange inconsciemment la forme des mots, ou le style et les reproduit dans ses écrits.

Il affirme :

Il est assez remarquable de constater que le mode de fonctionnement postulé de cette influence bénéfique est celui d'une sorte d'ingurgitation inconsciente, celle-ci pouvant prendre la forme d'une photographie des mots pour l'orthographe, d'une imprégnation-imitation pour le style et les textes, etc. (1995, p. 5)

De ce fait, nous pouvons avancer l'hypothèse que la lecture des récits facilite l'activité de rédaction chez les élèves. Travailler la compréhension de l'écrit avant de demander aux élèves de rédiger un texte narratif leur véhiculera des aides en termes d'idées, d'imagination, de structuration du texte et d'outils linguistiques.

En somme, la lecture préalable d'un texte permet-elle d'améliorer les écrits des élèves ?

Nous tenterons donc de répondre à cette interrogation en menant notre étude sur terrain et en analysant les productions des élèves.

2. Etat de l'art

Dans un premier temps, nous allons essayer de comprendre les processus de la lecture et l'écriture selon les apports didactiques puis nous présenterons différents travaux sur lesquels nous allons nous appuyer pour notre travail de recherche.

Caroline Golder et Daniel Gaonac'h affirment que lire « c'est avant tout décoder ou plus exactement que le décodage doit se faire de façon relativement automatisée de manière à permettre au processus de haut niveau de fonctionner » (1998, p. 11)

Marie Gausse souligne que la lecture est « un processus cognitif qui consiste à reconnaître des mots et de faire correspondre les graphèmes aux phonèmes » (2015, p. 2). La lecture inclut également le processus de compréhension c'est-à-dire assigner du sens aux mots.

Les modèles affluent pour expliquer les opérations cognitives impliquées dans la lecture à savoir l'approche cognitive constructiviste, l'approche cognitive componentielle et le modèle Van Dijk et Kintsch (1983).

Nous portons notre intérêt au modèle de compréhension de lecture d'après Jocelyne Giasson (1990). Nous voyons que dans ce modèle contemporain de compréhension en lecture, l'accent est mis sur l'interaction entre le lecteur, le texte et le contexte. Une bonne compréhension correspond à une forte interaction.

La compréhension en lecture est fonction de trois variables dans la compréhension [...] A partir de ce modèle, on ne dira plus « cet élève a des problèmes de compréhension », mais « cet élève devant tel type de texte et dans tel contexte comprend de tel façon. (Giasson, 2007, p. 9)

Selon Jocelyne Giasson (2007, p. 9-16) la variable du lecteur est déterminée par des structures et des processus. En effet, quand l'élève se livre à la lecture il fait appel à ses connaissances cognitives c'est-à-dire ses connaissances sur la langue et le monde. Par ailleurs, sa lecture est motivée ou démotivée par ses attitudes envers la lecture et par ses intérêts.

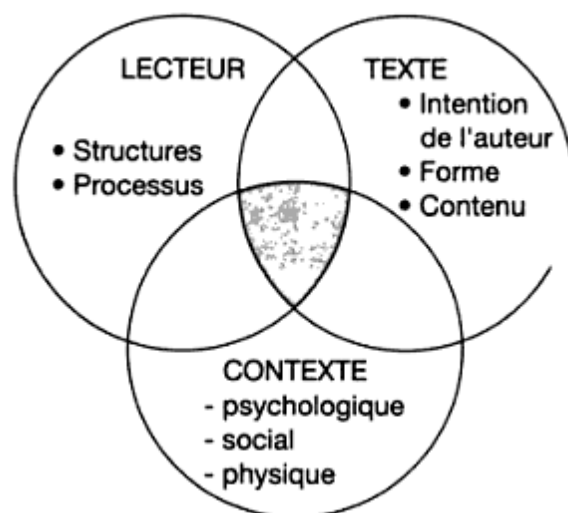


Figure 1 : Schéma de synthèse s'inspirant du modèle contemporain de compréhension en lecture de Giasson (2011).

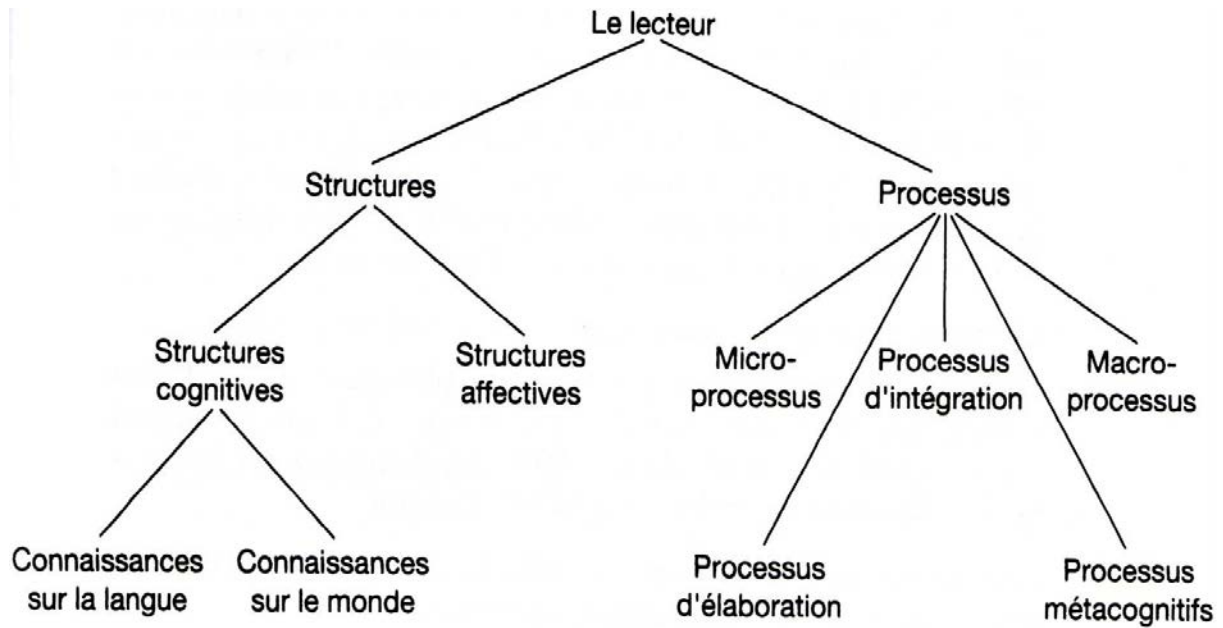


Figure 2 : les composantes de la variable lecteur.

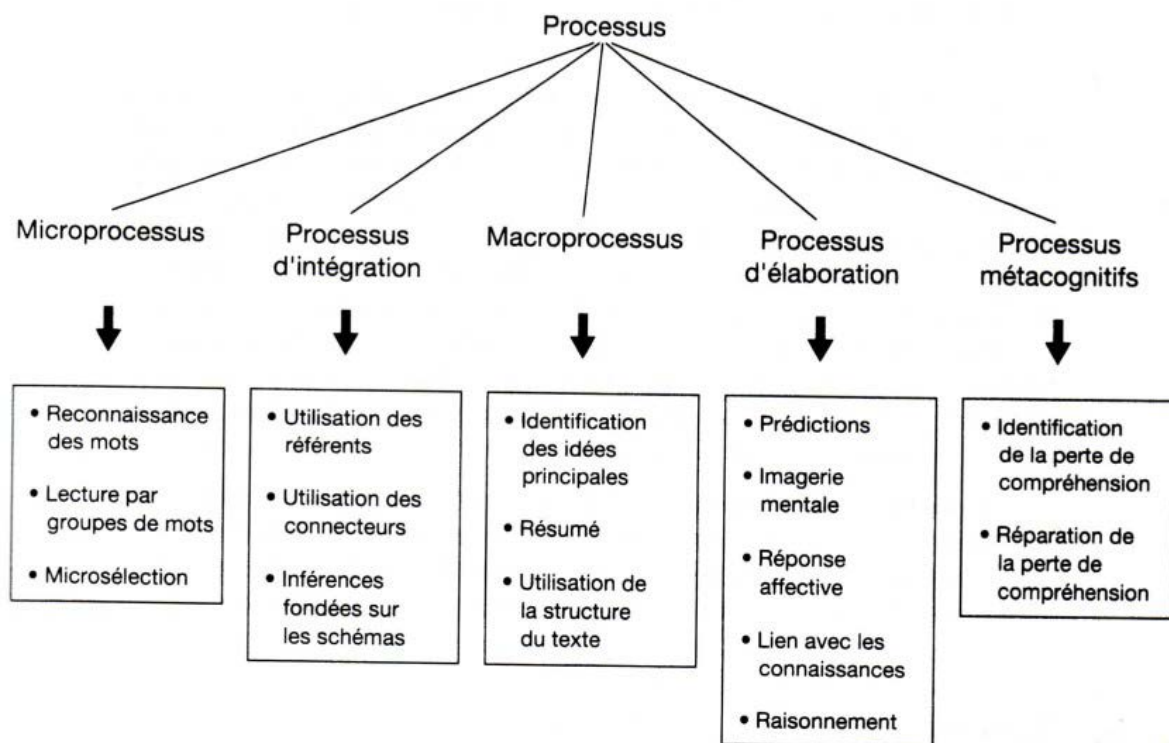


Figure 3 : Les processus de lecture et leurs composantes

Les processus comportent plusieurs composantes. En effet, c'est au niveau du microprocessus que s'effectue la compréhension de la phrase et de ses éléments. Le Processus d'intégration comporte tout ce qui aide le lecteur à déceler l'explicite par le biais des connecteurs, les anaphores et l'implicite en sollicitant ses connaissances. Au niveau du macroprocessus, le lecteur arrive à comprendre « le sens global du texte ». Et quand le lecteur dépasse la compréhension du texte, qu'il se l'approprie et élabore des inférences, il s'agit des processus d'élaboration. Enfin, les processus métacognitifs permettent au lecteur de se remédier et de ne pas se perdre dans sa lecture.

Après avoir donné un aperçu sur l'activité de lecture, nous abordons celle de l'écriture.

Il s'agit d'une tâche cognitive complexe. L'élève qui écrit doit « jongler » avec les contraintes « de fond et de forme » (Fayol, 1984, cité par Marie Musset, 2011, p. 4). La difficulté de la tâche se manifeste clairement dans les productions écrites des élèves d'où la nécessité d'être aidé par un pair expert.

Marie Musset (2011, p. 3) affirme que « la production écrite consiste à transformer des informations référentielles en une trace linguistique linéaire, respectant une visée communicative. » en traitant et exploitant tout un ensemble de connaissances linguistiques, pragmatiques, référentielles.

Le rédacteur s'attelle à la rédaction en usant de sa mémoire qui nécessite « une vingtaine d'années d'entraînement et de maturation cérébrale » (Kellogg, 2008, cité par Musset, p. 3) pour atteindre le niveau d'expertise. En effet, il exploite toutes ses ressources dans la génération et la révision du texte. Le développement des stratégies d'écriture dépend de l'automatisation de cette activité, cette automation permettra au rédacteur de disposer d'un schéma de tâche riche et varié ainsi que d'alimenter l'espace rhétorique et l'espace des connaissances faisant de lui un rédacteur expert.

De nombreux chercheurs expliquent le processus d'écriture en établissant des modèles rédactionnels, le plus connu est celui d'Hayes et Flower 1980. Selon Claudine Garcia Debanc et Michel Fayol (2002, p. 39) « C'est le modèle le plus connu, élaboré à partir des protocoles verbaux des adultes afin d'identifier les difficultés et d'améliorer les productions ».

Bernadette Kervyn, lors de sa conférence au centre Alain Savary en octobre 2018, en fait référence et estime qu'il est riche, toutefois il est conçu pour des scripteurs adultes et experts qui mettent en œuvre une longue écriture linéaire.

Et de ce fait, elle propose un modèle qui correspond à l'enseignement de l'écriture de la maternelle jusqu'au cycle 4. Son objectif est d'aider les enseignants et les accompagner à l'enseignement de l'écriture. Pour elle « écrire, c'est mettre en œuvre de nombreuses dimensions en interaction. »

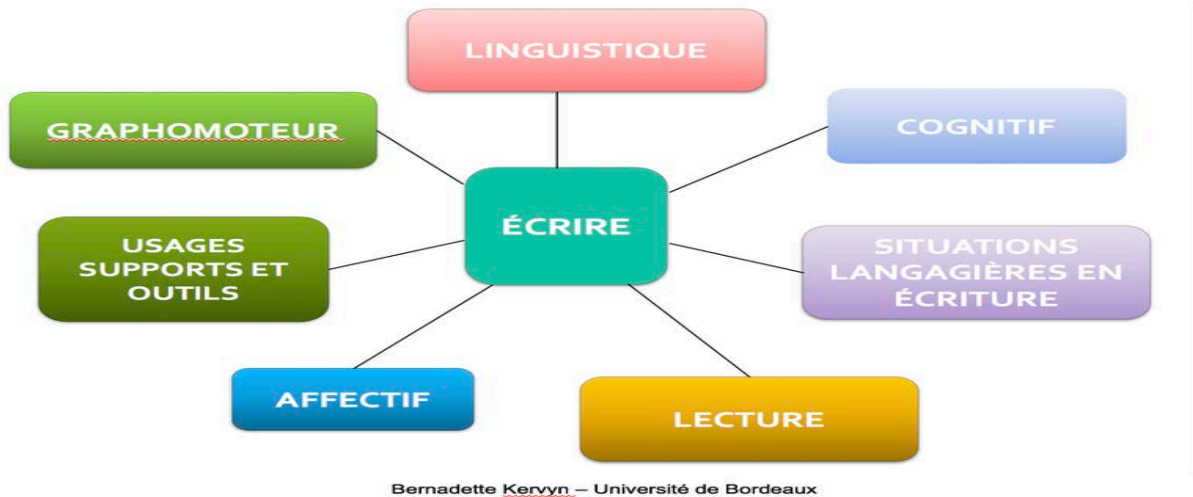


Figure 4 : Première ressource pour la formation, le millefeuille.



Figure 5 : Des exemples illustrant les différentes dimensions

En réponse à la complexité de l'écriture, elle propose un modèle scriptural correspondant à toute situation d'écriture qui ne se limite pas à un écrit textuel.

Modèle de l'activité scripturale



Figure 6 : Modèle de l'activité scripturale

L'anticipation est une étape importante pour préparer l'élève à l'activité scripturale et la rendre moins complexe. Cette préparation s'effectue en ayant recourt au schéma et au brouillon par exemple.

François Legoff (2018, p. 18) met l'accent sur le retour au texte qui est indispensable pour apprendre à écrire. Il s'intéresse aux variations scripturales qui consistent à écrire plusieurs « états d'un texte qui sont produits à différents moments de l'apprentissage ».

Comme il a été déjà évoqué, la relation entre la lecture et l'écriture est étroite. De multiples expérimentations ont été effectuées pour pallier les difficultés auxquelles font face les élèves lors de la compréhension de l'écrit et la rédaction.

Pierre Sève, Dominique Bucheton et Claire Doquet-Lacoste se sont intéressés à ces deux activités cognitives.

En effet, Pierre Sève (2018, p. 149-182) a travaillé avec des élèves du cycle 2 et du cycle 3 (CE1 et CM2). Les élèves sont issus de différents contextes (école d'application, zones d'éducation prioritaire, école ordinaire). Trois formateurs en IUFM, puis ESPE, et des équipes de cinq ou six maîtres, autour de chacun de ces formateurs, ont contribué à ce travail de recherche.

L'objectif est de faire de l'apprentissage de l'écriture un apprentissage non artificiel dépourvu de toute « injonction scolaire ». « L'écriture ne relève pas d'un savoir mais d'une praxis » (2018, p. 160), l'expérimentation a été menée comme suit :

Le premier dispositif consiste à demander aux élèves d'écrire une histoire à partir de deux versions différentes d'un même conte.

Le deuxième dispositif est destiné aux élèves qui ont une certaine connaissance et pratique de l'écrit. On leur a demandé d'imaginer une suite d'un récit.

Le troisième dispositif consiste à présenter des textes aux élèves et leur demander de rédiger un texte similaire qui leur ressemble. Cette activité présente une difficulté par rapport à la première et nécessite de l'abstraction, ce qui n'est pas évident pour la majorité des élèves.

Ainsi, on a fait lire aux élèves des textes pendant des semaines avant de donner la consigne. Et de ce fait, ils se sont référés à leur mémoire pour réaliser la tâche assignée vu qu'ils ne disposaient pas de textes lus au moment de la rédaction.

Enfin, dans le quatrième dispositif, on demande aux élèves de rédiger un texte qu'ils introduiront au texte lu. Le texte rédigé ne doit être ni le début, ni la fin.

Par souci de complexité concernant la cohérence et la cohésion, les chercheurs se sont intéressés aux textes des : roman épistolaire, journal intime, carnet de voyage etc.

La lecture des productions écrites est partagée pour travailler la mémoire et les comparer avec les textes sources. En CM1 par exemple (2018, p.173), au début de la troisième période ; la lecture d'un conte anonyme du Viet Nam *un chat extraordinaire* a intéressé les élèves, ce qui a donné lieu à un débat. La mise en lecture des productions des élèves est réalisée pour expliquer l'emploi des ressemblances et les différences avec le conte, enrichissant ainsi la mémoire à long terme et habituant les élèves à relire leurs écrits. « Les compétences s'acquièrent par la sédimentation des expériences répétées et se capitalisent par les commentaires qu'elles suscitent » (2018, p. 160)

Ce dispositif permet aux élèves de mémoriser, de s'appropriier la lecture et de se concentrer.

À la suite de cette expérimentation, les chercheurs ont vu que les élèves ont pris du plaisir à écrire et à partager leurs écrits. De plus, leurs textes sont plus longs que ceux qu'ils ont l'habitude d'écrire « des élèves de huit ans qui écrivaient trois ou quatre lignes en octobre et deux pages en avril » (2018, p. 180)

Ils savent qu'ils s'adressent à un lecteur, « l'attention à la langue s'est aiguisée ». Dans leur activité de lecture, ils cherchent l'intention de l'auteur en plus de la compréhension.

Les enseignants témoignent qu'il y a une véritable progression en matière d'écriture, que pendant les premiers mois, les textes n'étaient pas aussi bien élaborés.

Les élèves ont acquis une « autonomie dans l'écriture » et ils n'ont plus besoin d'outils d'aide. Ils arrivent à écrire sans accompagnement et à « commenter et catégoriser leurs productions. »

Finalement, ce dispositif a contribué à faciliter l'apprentissage car les élèves arrivent à mener l'activité sans difficulté et appréhension. Les enseignants de leur côté, sont allégés de la lourde tâche d'imposer l'écriture avec des critères qui bloquent les élèves et les rebutent à écrire.

Dominique Bucheton (2014, p. 230-236) a également travaillé avec des élèves de CM2, sur la réécriture et ce pour montrer l'apport de la culture dans l'écriture et « l'importance d'une nouvelle consigne ». Elle souligne « réécrire un texte, ce n'est pas le corriger mais le faire évoluer profondément. ».

La collaboration est faite avec une enseignante stagiaire de l'IUFM. L'activité de rédaction proposée est en continuité avec les arts plastiques. Elle demande à ses élèves « d'écrire une histoire à partir du tableau de Miro, *Chien aboyant à la lune* ».

Comme les écrits des élèves sont imaginatifs, elle envisage de les outiller avant d'apporter une variation pour une réécriture. Elle leur raconte donc, pendant une semaine un conte et leur propose des exercices de vocabulaire. La nouvelle consigne consistait à réécrire l'histoire sans la changer en introduisant la peur.

« L'étude des productions est faite selon le modèle d'analyse du récit de Labov (1978) » (2014, p. 233-236), nous précisons que l'école primaire est située en zone d'éducation prioritaire.

Pour l'analyse, Bucheton a pris une copie d'un élève d'origine maghrébine dont la culture du récit semble acquise. L'écrit montre clairement que cet élève a respecté la consigne en exprimant la peur mais il a également puisé des contes lus durant la semaine. Il s'est également inspiré de l'œuvre de Miro pour exprimer l'obscurité et l'angoisse de la nuit.

Ainsi, « l'épaississement du texte par la réécriture » est relatif à son enrichissement par les lectures précédentes et la culture de l'élève.

Dirigeons-nous à présent vers les travaux qui ont été faits sur les carnets de lecture, Claire Doquet-Lacoste (2006) a travaillé avec les élèves du troisième cycle et affirme que la mise en pratique des carnets de lecture en classe n'est pas imposée dans les instructions officielles.

Cette liberté procure à l'élève l'envie et la motivation à s'adonner à la lecture d'une œuvre littéraire.

Et pour nourrir cette envie, Véronique Larrivé (2018, p.165-187) souligne que le professeur ne doit pas corriger les erreurs d'orthographe et de syntaxe, cela permet de ne pas « inhiber » et rebuter l'élève. Ainsi, entreprendra-t-il un rapport intime avec le livre et le carnet littéraire dans lequel il note ses impressions. Cela lui permettra également d'échanger et de partager avec ses camarades ses lectures ce qui enrichira davantage ses connaissances rhétoriques. Cette socialisation permet aux élèves de comprendre leurs écrits et de construire un esprit littéraire.

3. Articulation avec les textes institutionnels

La lecture et l'écriture sont présentes dans les apprentissages en élémentaire. Cet apprentissage s'inscrit, dans les programmes articulés au socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Il est intégré dans le domaine 1, c'est-à-dire celui des langages pour penser et communiquer ainsi que dans le domaine 5 : les représentations du monde et l'activité humaine.

D'après le BOEN n° 31 du 30 juillet 2020, les compétences travaillées sont

- Comprendre et s'exprimer à l'oral
- Lire
- Écrire
- Comprendre le fonctionnement de la langue

L'apprentissage de la lecture se fait au travers d'une diversité de situations qui aboutissent à une compréhension. Nous en citons : la lecture de différents types de textes pour répondre à un objectif, l'écoute de texte lu, la lecture de texte simple, la lecture collective d'un texte et la lecture à voix haute.

Dans les programmes officiels, on insiste sur l'automatisation progressive de reconnaissance des mots. Cela se pratique par l'écriture car cette dernière permet à l'élève de mémoriser la forme des mots et l'entraîne à lire. Il est important que l'élève arrive à automatiser le décodage des mots afin d'accéder à la compréhension.

L'accent est également mis sur le développement et la fluidité de la lecture, le moyen auquel on fait référence pour y parvenir est « la lecture à voix haute ».

La lecture de texte permet entre autres d'aborder les points de langue et d'acquérir le lexique. Afin d'élargir la culture littéraire des élèves, il est inscrit dans les programmes qu'ils doivent étudier cinq à dix œuvres par année scolaire. « Ces textes sont empruntés à la littérature patrimoniale (albums, romans, contes, fables, poèmes, théâtre) ». Néanmoins, il est important de tenir compte de l'âge des élèves.

On encourage aussi « les lectures personnelles ou lectures de plaisir ». Et la mise en place de situations d'échange à l'oral permet aux élèves de transmettre le goût de la lecture et de se motiver.

Ces activités de lecture doivent correspondre aux attendus de fin de cycle à savoir :

- *Identifier des mots rapidement : décoder aisément des mots inconnus réguliers, reconnaître des mots fréquents et des mots irréguliers mémorisés.*
- *Lire et comprendre des textes variés, adaptés à la maturité et à la culture scolaire des élèves.*
- *Lire à voix haute avec fluidité, après préparation, un texte d'une demi-page (1 400 à 1 500 signes) ; participer à une lecture dialoguée après préparation.*
- *Lire au moins cinq à dix œuvres en classe par an.*

Et les compétences mobilisées sont

- *Identifier des mots de manière de plus en plus aisée ;*
- *Comprendre un texte et contrôler sa compréhension ;*
- *Pratiquer différentes formes de lecture ;*
- *Lire à voix haute.*

Dans les programmes la lecture est mentionnée dans le cadre « d'identification des mots de manière de plus en plus aisée » qui est en lien avec l'écriture comme précédemment précisé.

La compréhension du texte et le contrôle de sa compréhension sont également au cœur de l'apprentissage de la lecture. Diverses situations et activités qui répondent à des compétences inhérentes à l'activité d'écriture sont proposées. Par ces activités l'élève dépasse le décodage et la compréhension en interprétant oralement le texte lu.

Parmi les démarches préconisées pour l'étude du texte nous mentionnons celle-ci :

Activités variées guidées par le professeur permettant aux élèves de mieux comprendre les textes : reformulation, rappel du récit ; réponses à des questions ; titres de paragraphes ; caractérisation des personnages ; représentations diverses (dessin, mise en scène avec marionnettes ou jeu théâtral, etc.)

La pratique de la lecture est aussi orientée par la proposition de « différentes formes de lecture et la lecture à voix haute ».

Nous avons évoqué dans l'apprentissage de la lecture que l'écriture est un moyen d'automatiser la lecture et d'entretenir la forme et l'image mentale des mots. Dans le cadre de l'activité rédactionnelle l'apprentissage de la lecture se manifeste dans le sens où les élèves vont lire et relire leurs écrits et cette lecture est essentielle pour une amélioration du texte écrit cimentant le lien entre la lecture et l'écriture.

Concernant l'apprentissage de l'écriture, il est mentionné dans le document d'Eduscol *L'apprentissage de l'écriture au cycle 2* (2018, p. 1-2) qu'au CP l'élève arrive à maîtriser le geste graphique pour se concentrer sur le sens. Toutefois, l'enseignant fait en sorte que l'élève s'applique au mieux pour écrire au CE1, CE2. L'introduction de l'écriture des majuscules se fait au CE1.

L'apprentissage de l'écriture est explicite et il est lié « aux autres composantes de l'enseignement du français ».

Pour entraîner l'élève à l'écriture, celle-ci s'exerce quotidiennement au sein de la classe. A cette fin, des rituels peuvent être mis en place permettant le partage, l'échange et la communication. Cela est assuré par l'écriture créative ou la phrase du jour par exemple. Celle-ci est déjà pratiquée au CP avec l'aide du professeur.

Au CE1, l'élève arrive à rédiger de manière autonome une phrase et même plus. Et au CE2 l'élève peut rédiger un court texte avec des phrases plus élaborées.

Les élèves sont également mis dans des situations d'écriture diverses telles l'élaboration d'un projet, l'institutionnalisation dans les autres disciplines, la réécriture et l'interaction avec un texte lu. Celle-ci pourrait constituer un appui pour entamer l'activité d'écriture.

Dans le BOEN n° 31 du 30 juillet 2020, il est clairement précisé que « pour passer à l'écriture, les élèves s'appuient sur des textes qu'ils ont lus et recueillent des ressources pour nourrir leurs écrits : vocabulaire, thèmes, modes d'organisation ».

Dans le document Eduscol *Différents types d'écrits courts* (2018), on propose des situations d'écriture à partir de la lecture telles que les bulles « pensées », création d'un livre documentaire sur des animaux imaginaires etc.

Les attendus de fin de cycle en matière d'écriture :

- Copier ou transcrire, dans une écriture lisible, un texte d'une dizaine de lignes en respectant la mise en page, la ponctuation, l'orthographe et en soignant la présentation.
- Rédiger un texte d'environ une demi-page, cohérent, organisé, ponctué, pertinent par rapport à la visée et au destinataire.
- Améliorer un texte, notamment son orthographe, en tenant compte d'indications.

Et les compétences travaillées sont :

- Copier ;
- Écrire des textes en commençant à s'approprier une démarche ;
- Réviser et améliorer l'écrit qu'on a produit.

Comme pour la lecture, les textes officiels expliquent que l'apprentissage de l'écriture se fait par le biais des activités de « copier », « écrire des textes en commençant par s'approprier une démarche, réviser et améliorer l'écrit qu'on a produit ».

Nous voyons bien que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture se fait simultanément.

Dans le document Eduscol du ministère de l'éducation nationale *Les obstacles possibles* (2018), on propose la lecture et la relecture de manière régulière des œuvres littéraires de jeunesse pour pallier les obstacles de l'écriture, dus à l'acculturation. Pour ce faire, il est nécessaire de réunir toutes les conditions qui favorisent l'accès des élèves aux livres.

Nous voyons ainsi que l'accent est mis en vue d'un apprentissage efficace de la lecture et l'écriture.

4. Cadre méthodologique

4.1. Contexte

J'effectue mon Stage d'Immersion et de Pratique Accompagnée (SIPA), à l'école Buissinet à Villeneuve-lès-Maguelone, dans une classe de cycle 2 à double niveaux qui comprend 9 élèves en CE1 et 17 élèves en CE2 dont l'âge varie de sept à huit ans.

Ces élèves pratiquent la lecture et l'écriture au quotidien pendant les heures dédiées au français et transversalement au cours des autres disciplines telles que les mathématiques, enseignement moral et civique et questionner le monde du vivant, de la matière et des objets.

Le français est au cœur de l'apprentissage au cycle 2, on y consacre une heure à deux heures pendant la matinée comme le précise l'arrêté du 9 novembre 2015 qui « fixe les horaires d'enseignement des écoles maternelles et élémentaires. La durée hebdomadaire du français est de 9 à 10 heures. »

Concernant la lecture et l'écriture, leur apprentissage s'effectue au travers de rituels comme la lecture d'un album de jeunesse le matin. Cette lecture est faite par la maitresse. Elle requiert le silence et l'écoute de toute la classe. Le premier temps de l'après-midi est également consacré à la lecture mais celle-ci est individuelle et personnelle, il s'agit du moment de « silence ! On lit ».

La lecture est également exercée au travers d'ateliers pour travailler la fluence et l'inférence. Les élèves pratiquent, en outre, les jeux de rôles avant la sortie de la classe en fin de journée.

Par ailleurs, la maitresse a mis en place un dispositif pour tout genre de lecture (BD, histoire, ...) pour le rallye lecture. Cette lecture est suivie, les élèves doivent répondre par écrit à un questionnaire préalablement préparé par l'enseignante (annexe 1 et 2). Le questionnaire est un outil d'évaluation inscrit dans le document d'accompagnement Eduscol *Lecture et compréhension de l'écrit* (2017, p.3), il permet d'évaluer la lecture à l'écrit et de vérifier leur compréhension. Les élèves le collent, par la suite, dans leur cahier d'écrivain.

Elle a également mis à leur disposition une bibliothèque pour l'emprunt de livres afin qu'ils lisent chez eux.

Quant à l'activité rédactionnelle, nous avons observé que les élèves rédigent tous les jours quelques lignes (3 à 4 lignes) sur un thème proposé par la maitresse dans leur cahier d'écrivains, il s'agit du « jogging d'écriture ». Voici les thèmes sur lesquels ils se sont exprimés par écrit : mon menu, si j'étais détectif, la chose que j'aime, l'école de mes rêves, mes souvenirs d'enfance, Rex a disparu, ma meilleur(e) ami (e), la chose la plus bizarre qui me soit arrivée, ma pire bêtise, la cachette du voleur, mon weekend, je déteste quand ?

Nous constatons ainsi, que notre effectif est apte à effectuer notre expérimentation.

Nous précisons que les écrits des élèves qui sont en CE2 sont plus élaborés. Ces élèves ont été avec la même maitresse en CE1 ce qui les familiarisent avec ses pratiques de classe.

C'est au sein de cette classe que nous avons mené notre expérimentation didactique.

La première phase de l'expérimentation didactique a été assurée le 17 octobre 2022 et la deuxième s'est déroulée le 21 novembre 2022. Et ce au cours de l'après-midi de 14h 40 environ jusqu'à environ 16h 05. Nous notons que les élèves étaient en récréation de 15H 03 jusqu'à 15H 30.

L'ensemble des élèves constitue notre effectif. Pour répondre au souci de fiabilité, nous les avons réparti en deux groupes de sorte que l'écart en termes de compétences de rédaction et de lecture entre ces deux groupes soit minime.

Nous ajoutons que nous avons inversé les groupes lors de la deuxième phase de l'expérimentation. Nous avons donc alterné les groupes sur deux observations. En effet, le groupe A de la première phase a effectué une lecture préalable et c'est le groupe B qui a bénéficié de cet outil d'aide dans la phase 2. La mise en œuvre de cette procédure a été réfléchi en amont dans le but de vérifier l'efficacité d'une lecture préalable d'un texte avant la rédaction, nous voulions voir si l'écrit est mieux élaboré avec la variable de la lecture préalable.

Ainsi, au niveau du premier temps de l'expérimentation didactique, nous avons 14 élèves qui constituent le groupe A et 11 élèves constituant le groupe B. Ce jour-là du 17 octobre 2022, un élève a été absent.

Pour le deuxième temps de l'expérimentation, nous précisons que deux élèves sont absents.

Le groupe A comporte 13 élèves et le groupe B comporte 11 élèves.

4.2. Outils utilisés

Nous avons posé l'hypothèse que la lecture préalable d'un texte développe les compétences scripturales des élèves. En effet, les élèves pourraient, prélever quelques idées, respecter la même organisation du texte, reprendre quelques mots et les orthographier correctement.

L'expérimentation menée consiste à proposer aux élèves de cycle 2 CE1/ CE2 des activités de compréhension de l'écrit et de production écrite.

D'après le BOEN n° 31 du 30 juillet 2020

Le cycle 2 a permis l'acquisition de la lecture et de l'écriture de la langue française. Le cycle 3 doit consolider ces acquisitions afin de les mettre au service des autres apprentissages dans une utilisation large et diversifiée de la lecture et de l'écriture.

L'expérimentation didactique a été menée en période 1. Nous avons choisi le texte narratif car les élèves disposent de connaissances préalablement installées sur le récit (annexe 3). De plus, il est inscrit dans le BOEN n° 31 du 30 juillet 2020.

Quant aux thèmes choisis, ils sont connus des élèves car ces thèmes font partie de leur vécu.

Le premier thème porte sur la rentrée scolaire. Nous avons demandé aux élèves de rédiger un texte pour raconter comment ils avaient vécu leur rentrée scolaire. La consigne a été projetée et formulée ainsi :

« Rédigez un texte dans lequel vous racontez comment vous avez vécu votre rentrée scolaire. ». (Annexe4)

Nous précisons que la deuxième phase de l'expérimentation didactique s'est déroulée après les vacances d'automne, c'est pourquoi les élèves ont rédigé un texte dans lequel ils racontent comment ils avaient vécu la fête d'Halloween. (Annexe 5 et 6)

La consigne étant :

« Rédigez un texte dans lequel vous racontez comment vous avez vécu la fête d'Halloween. »

L'expérimentation didactique a été menée comme nous l'avons mentionné en deux temps : le 17 octobre 2022 et le 21 novembre 2022.

Comme nous l'avons précisé, cette expérimentation consiste à scinder les élèves en deux groupes et d'alterner ces deux groupes lors de la deuxième phase de l'expérimentation.

Avec le groupe A, à la manière de Dominique Bucheton (2014, p.230-236), nous avons outillé les élèves en procédons par la lecture préalable d'un texte sur la rentrée solaire et la fête d'Halloween avant que les élèves ne s'adonnent à l'activité de rédaction.

L'activité de la compréhension de l'écrit a été entamée par une phase d'anticipation où les élèves ont émis des hypothèses sur le contenu. Ils ont lu par la suite le récit en silence, puis au travers des échanges, une image mentale du texte fut construite en mobilisant leurs compétences transversales, encyclopédiques et linguistiques. Et de ce fait, ils vont déployer différentes stratégies comme celles des inférences en décelant l'implicite de l'explicite. Ils recourent également à la stratégie compensatoire en s'appuyant sur le contexte pour la compréhension de l'écrit. Et cette lecture pourrait les aider à rédiger en mettant en œuvre des stratégies cognitives et métacognitives comme la sélection, l'élaboration et l'organisation.

Pendant le temps de compréhension de l'écrit, le groupe B rédigeait le récit sans aucun outil d'aide. Ce premier temps de l'expérimentation a nécessité entre 20 et 25 minutes.

Par la suite, nous avons procédé à la compréhension de l'écrit avec le groupe B pendant que le groupe A effectuait la tâche d'écriture.

Nous voyons que le groupe A a œuvré à la rédaction après l'activité de la compréhension de l'écrit. Cette continuité entre les deux activités nous permet de cerner si les élèves vont s'inspirer du texte préalablement lu pour écrire puisque les informations sont fraîchement reçues. Ce deuxième temps a également pris 20 minutes.

Comme le préconise Véronique Larrivée (2018, p.165-187) à la fin de l'activité, les élèves ont procédé à la lecture de leur écrit devant toute la classe. Ce moment de partage a conféré du sens aux pratiques des élèves puisqu'ils ont réalisé que les tâches de lire et d'écrire n'ont pas été effectuées pour répondre uniquement à notre demande. C'était un travail dont l'issue est de partager les écrits, se faire connaître et connaître l'autre. Les élèves ont manifesté une motivation et un enthousiasme à la lecture de leurs expériences.

Pour vérifier notre hypothèse à savoir la lecture préalable pourrait améliorer l'écriture, nous exploiterons les activités de compréhension de l'écrit et la production écrite.

4.3. Outils d'analyse

Notre objectif consiste à démontrer que la lecture d'un texte améliore la rédaction.

L'expérimentation didactique nous a permis d'être en acquisition d'un corpus dont l'analyse sera qualitative et quantitative.

Pour analyser les productions écrites, nous nous sommes référées à la grille d'évaluation conçue pour le deuxième cycle du primaire et proposée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport en 2017, ci-dessous :

Critère	Indicateur
Adaptation à la situation d'écriture. Nombre et pertinence des idées	A : Très satisfaisant, les idées très bien développées, respectent particulièrement bien le projet d'écriture
	B : Satisfaisant, les idées, bien développées, respectent le projet d'écriture.
	C : Acceptable, les idées, peu développées, respectent les principales exigences du projet d'écriture.
	D : Peu satisfaisant, il manque un élément important pour que le projet d'écriture soit respecté. Ou plusieurs idées sont imprécises ou superflues.
	E : Insatisfaisant, les idées ont peu ou pas de liens avec le projet d'écriture.
	A : Très satisfaisant, les idées sont présentées dans un ordre logique. Le texte est divisé en paragraphes qui correspondent assez bien aux différentes parties. Des liens appropriés sont assez souvent établis entre les phrases.

<p>Cohérence du texte.</p> <p>La suite dans les idées et organisation du texte</p>	<p>B : Satisfaisant, en général, les idées sont présentées dans un ordre logique. Quelques liens appropriés sont établis entre les phrases. Le texte est divisé en paragraphes qui correspondent un peu aux différentes parties.</p>
	<p>C : acceptable, les idées présentées, la plupart du temps, selon un ordre logique sont à certains moments décousues. Le texte comprend un ou plusieurs paragraphes.</p>
	<p>D : peu satisfaisant, les idées sont assez souvent décousues, malgré la présence d'une certaine organisation.</p>
	<p>E : insatisfaisant, les idées ont peu ou pas de liens avec le projet d'écriture.</p>
<p>Utilisation d'un vocabulaire approprié</p>	<p>A : très satisfaisant, les expressions et les mots sont souvent précis et variés.</p>
	<p>B : satisfaisant, les expressions et les mots sont corrects. À l'occasion, les termes utilisés sont précis et variés.</p>
	<p>C : acceptable, les expressions et les mots sont corrects.</p>
	<p>D : peu satisfaisant, les expressions et les mots sont parfois imprécis et souvent répétitifs.</p>

	E : insatisfaisant, les expressions et les mots sont souvent imprécis ou relèvent de la langue familière.
Construction des phrases et ponctuation appropriées	A : très satisfaisant, en général, les phrases sont bien structurées et bien ponctuées, malgré la présence de maladresses dans les phrases élaborées.
	B : satisfaisant, les phrases sont souvent bien structurées et bien ponctuées malgré la présence de maladresses dans les phrases élaborées. Quelques phrases élaborées sont mal structurées ou mal ponctuées.
	C : acceptable, les phrases simples sont bien structurées. Elles sont généralement délimitées par la majuscule et le point. Certaines phrases élaborées sont bien structurées et bien ponctuées.
	D : peu satisfaisant, plusieurs phrases sont mal structurées ou mal ponctuées.
	E : insatisfaisant, la plupart des phrases sont mal structurées ou mal ponctuées. (La majorité des phrases).

Nous vérifierons les écrits des deux groupes A et B. Puis, nous effectuerons une analyse qualitative et quantitative de ces écrits. Nous allons comparer le taux d'occurrence des critères correspondant à la grille d'évaluation et nous compterons le nombre des élèves ayant pris en considération les critères requis pour l'élaboration d'un récit.

Pour chaque critère les résultats ont été calculés en pourcentage, sous forme d'un tableau pour les deux groupes, ces tableaux seront accompagnés par des extraits d'annexes.

Puis, ces résultats seront interprétés sous forme de graphes pour mettre lumière la différence ou l'analogie entre les deux groupes.

5. Analyse et interprétation des résultats

5.1. Première phase de l'expérimentation didactique

5.1.1. Adaptation à la situation d'écriture, nombre et pertinence des idées

Groupe A

A : Très satisfaisant, les idées sont très bien développées, respectent particulièrement bien le projet d'écriture	B : Satisfaisant, les idées bien développées, respectent le projet d'écriture.	C : acceptable, les idées, peu développées, respectent les principales exigences du projet d'écriture.	D : Peu satisfaisant, il manque un élément important pour que le projet d'écriture soit respecté. Ou plusieurs idées sont imprécises ou superflues.	E : Insatisfaisant, les idées ont peu ou pas de liens avec le projet d'écriture.
00%	14,28%	28,57%	35,71%	21,42%

Nous constatons qu'aucun élève n'a rédigé un texte avec des idées très bien développées néanmoins 14,28% des élèves ont des idées bien développées et ont respecté le projet d'écriture.

Les écrits de 28,57% des élèves sont acceptables avec des idées peu développées et celles de 35,71% des élèves ne sont pas satisfaisantes. Enfin, les écrits de 21,42% des élèves ne sont pas satisfaisants.

Au vu du tableau ci-dessus, nous relevons que 42,85% des élèves répondent à la consigne alors que 57,13 % des élèves n’y ont pas répondu.

Exemple d’idée développée (annexe 7).

Je suis arrivée dans la cour avec ma tenue que ma sœur m’a offerte. Ensuite, je suis allée dans la garderie, on m’a dit que ma tenue était belle.

Exemple d’idée qui a peu ou pas de lien avec le projet d’écriture (annexe 8).

Je me suis levée. Je suis allée à l’école. Il y avait beaucoup de monde. Il y avait Gaëlle.

Groupe B

<p>A : Très satisfaisant, les idées sont très bien développées, respectent particulièrement bien le projet d’écriture</p>	<p>B : Satisfaisant, les idées, bien développées, respectent le projet d’écriture.</p>	<p>C : acceptable, les idées, peu développées, respectent les principales exigences du projet d’écriture.</p>	<p>D : peu satisfaisant, il manque un élément important pour que le projet d’écriture soit respecté. Ou plusieurs idées sont imprécises ou superflues.</p>	<p>E : Insatisfaisant, les idées ont peu ou pas de liens avec le projet d’écriture.</p>
00%	9,09%	18,18%	45,45%	27,27%

Nous constatons que 9,09 % des élèves ont respecté le projet d'écriture en déployant des idées bien développées. Et 18,18% ont rédigé des idées peu développées mais qui répondent à la consigne. En revanche, les idées de 45,45% des élèves sont imprécises et peu satisfaisantes et 27,27 % des élèves n'ont pas respecté la consigne.

De ce fait, nous dirons que les réponses de 27,27% des élèves sont satisfaisantes et celles de 72,72 % des élèves ne le sont pas.

Exemple d'idée qui n'est pas développée (annexe 9).

Et puis on est parti à l'école et puis tout s'est bien passé.

Exemple d'idée développée (annexe 8).

Tout s'est bien passé, j'étais content parce que j'ai retrouvé mes copains et puis j'adore l'école.

5.1.2. Cohérence du texte, la suite dans les idées et organisation du texte

Groupe A

A : Très satisfaisant, les idées sont présentées dans un ordre logique. Des liens appropriés sont assez souvent établis entre les phrases.	B : Satisfaisant, en général, les idées sont présentées dans un ordre logique. Quelques liens appropriés sont établis entre les phrases.	C : acceptable, les idées sont présentées la plupart du temps selon un ordre logique sont à certains moments décousues.	D : peu satisfaisant, les idées sont assez souvent décousues, malgré la présence d'une certaine organisation.	E : insatisfaisant, les idées ont peu ou pas de liens avec le projet d'écriture.
7,14%	21,42%	28,57%	14,28%	28,57%

Ces résultats nous démontrent que 7,14% des élèves ont organisé leur texte et ont utilisé des liens appropriés et les textes de 21,42% des élèves sont satisfaisants. 28,57% des textes sont cohérents la plupart du temps.

Cependant, 14,28% des textes sont peu cohérents et 28,57% des textes ne sont pas satisfaisants.

Nous pouvons dire alors que 57,13 % des élèves ont répondu au projet d'écriture et 42,85% des élèves n'ont pas répondu aux exigences du projet d'écriture.

Exemple d'idées présentées de manière logique mais à certain moment elles sont décousues (annexe 10).

Le matin, je me suis réveillée. J'ai préparé mon sac et je suis allée à l'école. On a cherché ma classe la classe de ma sœur. Je montrais mes affaires à mes copines.

Groupe B

<p>A : Très satisfaisant, les idées sont présentées dans un ordre logique. Des liens appropriés sont assez souvent établis entre les phrases.</p>	<p>B : Satisfaisant, en général, les idées sont présentées dans un ordre logique. Quelques liens appropriés sont établis entre les phrases un peu aux différentes parties.</p>	<p>C : acceptable, les idées présentées la plupart du temps selon un ordre logique sont à certains moments décousues. Le texte comprend un ou plusieurs paragraphes.</p>	<p>D : peu satisfaisant, les idées sont assez souvent décousues, malgré la présence d'une certaine organisation.</p>	<p>E : insatisfaisant, les idées ont peu ou pas de liens avec le projet d'écriture.</p>
<p>0%</p>	<p>9,09%</p>	<p>9,09%</p>	<p>27,27%</p>	<p>54,54%</p>

Le tableau ci-dessus montre qu'aucun élève n'a assuré la cohérence du texte et l'agencement des idées. Le travail de 9,09% des élèves par rapport à ce critère est satisfaisant.

L'agencement des idées de 9,09% des élèves est également acceptable. Cependant, 27,27% des textes ne sont pas bien organisés. Nous ajoutons que dans 54,54% des textes, les idées n'ont pas ou peu de lien avec le projet d'écriture.

En résumé, 18,18 % des élèves ont organisé leurs idées. Et 81,81% des élèves ne l'ont pas fait.

Exemple d'une cohérence dans les idées (annexe 7).

Quand je suis arrivée à l'école, je suis arrivée dans la cour avec ma nouvelle tenue que ma sœur m'a offerte. Ensuite je suis allée dans la garderie. On m'avait dit que ma tenue est belle. Ensuite, on est rentré dans la classe. On a beaucoup travaillé.

5.1.3. Utilisation d'un vocabulaire approprié

Groupe A

A : très satisfaisant, les expressions et les mots sont souvent précis et variés.	B : satisfaisant, Les expressions et les mots sont corrects. À l'occasion, les termes utilisés sont précis et variés.	C : acceptable, les expressions et les mots sont corrects	D : peu satisfaisant, les expressions et les mots sont parfois imprécis et souvent répétitifs.	E : insatisfaisant, Les expressions et les mots sont souvent imprécis ou relèvent de la langue familière.
00	00	28,57%	42,85%	28,57%

À la suite de la consultation des copies, nous avons constaté qu'aucun élève n'a répondu à ce critère. 28,57% des élèves ont utilisé des mots et vocabulaire acceptable. En revanche, 42,85% des élèves ont utilisé des mots et expressions imprécis et répétitifs et 28,57% des élèves ont utilisé des mots et expressions imprécis ou qui relèvent de la langue familière.

Nous nous apercevons que 28,57% des élèves ont répondu aux exigences du projet proposé et 71,42 % des élèves ne l'ont pas fait.

Exemple d'un vocabulaire correct (annexe 11).

Ce jour-là, j'étais joyeuse

Exemple d'un vocabulaire imprécis et qui relève de la langue familière (annexe 10)

Moi j'ai montré mes affaires à mes copines.

Groupe B

A : très satisfaisant, les expressions et les mots sont souvent précis et variés.	B : satisfaisant, Les expressions et les mots sont corrects. À l'occasion, les termes utilisés sont précis et variés.	C : acceptable, les expressions et les mots sont corrects	D : peu satisfaisant, les expressions et les mots sont parfois imprécis et souvent répétitifs.	E : insatisfaisant, Les expressions et les mots sont souvent imprécis ou relèvent de la langue familière.
00	00	54,54%	18,18%	27,27%

A l'instar du groupe A, aucun élève n'a utilisé des mots précis et variés. 54,54% des textes des élèves sont acceptables par rapport à ce critère. Les mots et expressions de 18,18% des élèves sont peu satisfaisants et ceux de 27,27% des élèves sont insatisfaisants.

Nous remarquons donc, que 54,54% des élèves ont répondu à ce critère tandis que 45,45% ne l'ont pas fait.

Exemple d'un vocabulaire imprécis et qui relève de la langue familière (annexe 9).

Mon papa m'a dit, tu te réveilles. Il faut prendre le petit déjeuner allez !

5.1.4. Construction des phrases et ponctuations appropriées

Groupe A

<p>A : très satisfaisant, en général, les phrases sont bien structurées et bien ponctuées, malgré la présence de maladresses dans les phrases élaborées.</p>	<p>B : satisfaisant, Les phrases sont souvent bien structurées et bien ponctuées malgré la présence de maladresses dans les phrases élaborées. Quelques phrases élaborées sont mal structurées ou mal ponctuées.</p>	<p>C : acceptable, les phrases simples sont bien structurées. Elles sont généralement délimitées par la majuscule et le point. Certaines phrases élaborées sont bien structurées et bien ponctuées.</p>	<p>D : peu satisfaisant, plusieurs phrases sont mal structurées ou mal ponctuées.</p>	<p>E : insatisfaisant, la plupart des phrases sont mal structurées ou mal ponctuées. (La majorité des phrases).</p>
00	00	28,57%	7,14%	64,28%

Nous notons que les textes ne sont pas bien structurés et élaborés. Et 28,57% des textes sont acceptables. En revanche, 7,14% sont peu satisfaisants et 64,28% ne sont pas satisfaisants.

Donc, 28,57% ont répondu aux exigences du projet d'écriture et 71,42% des élèves ne l'ont pas fait.

Exemple de phrases structurées (annexe 7).

Je suis arrivée dans la cour avec ma nouvelle tenue que ma sœur m'a offerte.

Groupe B

<p>A : très satisfaisant, en général, les phrases sont bien structurées et bien ponctuées, malgré la présence de maladdresses dans les phrases élaborées.</p>	<p>B : satisfaisant, Les phrases sont souvent bien structurées et bien ponctuées malgré la présence de maladdresses dans les phrases élaborées. Quelques phrases élaborées sont mal structurées ou mal ponctuées.</p>	<p>C : acceptable, les phrases simples sont bien structurées. Elles sont généralement délimitées par la majuscule et le point. Certaines phrases élaborées sont bien structurées et bien ponctuées.</p>	<p>D : peu satisfaisant, plusieurs phrases sont mal structurées ou mal ponctuées.</p>	<p>E : insatisfaisant, la plupart des phrases sont mal structurées ou mal ponctuées. (La majorité des phrases).</p>
00	00	36,36%	18,18%	45,45%

Nous constatons que ce critère n'est pas acquis chez les élèves néanmoins, il est acceptable chez 36,36% des élèves. Plusieurs phrases des textes de 18,18% des élèves sont mal structurées et mal ponctuées et la majorité des phrases de 45,45% des textes des élèves le sont.

Exemple de phrases mal ponctuées (annexe9).

Je me suis réveillé mon papa m'a dit tu te réveilles il faut prendre le petit déjeuner allez. Puis on est parti à l'école. Et puis tout se passe bien.

5.2. Deuxième phase de l'expérimentation didactique

5.2.1. Adaptation à la situation d'écriture, nombre et pertinence des idées

Groupe A

A : Très satisfaisant, les idées très bien développées, respectent particulièrement bien le projet d'écriture	B : Satisfaisant, les idées, bien développées, respectent le projet d'écriture.	C : acceptable, les idées, peu développées, respectent les principales exigences du projet d'écriture.	D : peu satisfaisant, il manque un élément important pour que le projet d'écriture soit respecté. Ou plusieurs idées sont imprécises ou superflues.	E : Insatisfaisant, les idées ont peu ou pas de liens avec le projet d'écriture.
7,69%	23,07%	23,07%	30,76%	15,38%

Nous constatons que les idées de 7,69% des élèves sont très bien développées et 23,07% des élèves ont fourni un travail satisfaisant. 23,07% des élèves ont rédigé des idées peu développées mais qui respectent les principales exigences du projet. Par ailleurs, le travail de 30,76% est peu satisfaisant et celui de 15,38% des élèves est insatisfaisant. Donc, 53,83% des élèves ont respecté les exigences du projet et 46,14% des élèves ne l'ont pas fait.

Exemple d'idée développée (annexe 12).

Bonjour, je m'appelle Carla et j'vais vous raconter le jour d'Halloween. C'était un matin, je me suis levée de mon lit et je me suis senti malade. Je me suis allongée sur le canapé. Cet après-midi ma maman m'a pris la température et j'avais la fièvre [...] Je ne me suis pas déguisée, allée chercher les bonbons, ni les manger.

Groupe B

A : Très satisfaisant, les idées très bien développées, respectent particulièrement bien le projet d'écriture	B : Satisfaisant, les idées, bien développées, respectent le projet d'écriture.	C : acceptable, les idées, peu développées, respectent les principales exigences du projet d'écriture.	D : peu satisfaisant, il manque un élément important pour que le projet d'écriture soit respecté. Ou plusieurs idées sont imprécises ou superflues.	E : Insatisfaisant, les idées ont peu ou pas de liens avec le projet d'écriture.
00%	9,09%	27,27%	54,54%	9,09%

9,09% des idées des élèves sont satisfaisantes et celles de 27,27% sont acceptables. Cependant, celles de 54,54 % des élèves sont peu satisfaisantes et celles de 9,09 % ne sont pas satisfaisantes.

Nous voyons donc, que 36,36% des élèves ont répondu aux exigences du projet tandis que 63,63% des élèves ne l'ont pas fait.

Exemple d'idées qui ne sont pas développées (annexe 13)

Pour Halloween, je suis allée dans la rue ramasser des bonbons. C'est tout.

5.2.2. Cohérence du texte, la suite dans les idées et organisation du texte

Groupe A

A : Très satisfaisant, les idées sont présentées dans un ordre logique. Des liens appropriés sont assez souvent établis entre les phrases.	B : Satisfaisant, en général, les idées sont présentées dans un ordre logique. Quelques liens appropriés sont établis entre les phrases.	C : acceptable, les idées sont présentées la plupart du temps selon un ordre logique sont à certains moments décousues.	D : peu satisfaisant, les idées sont assez souvent décousues, malgré la présence d'une certaine organisation.	E : insatisfaisant, absence d'organisation des idées.
0%	23,07%	7,69%	53,84%	15,38%

Après vérification des copies des élèves, nous constatons que 23,07% des élèves ont établi des liens entre les phrases et 7,69% ont organisé leurs idées avec quelques incohérences. Cependant, 53,84% des élèves n'ont pas su organiser leurs idées et 15,38% n'ont pas répondu à ce critère.

Nous concluons que 30,76% des élèves ont organisé leur texte et 69,22% des élèves n'ont pas tenu compte de la cohérence du texte.

Exemple d'idées présentées dans un ordre logique (annexe 12).

Bonjour, je m'appelle Carla et j'vais vous raconter le jour d'Halloween. C'était un matin, je me suis levée de mon lit et je me suis senti malade. Je me suis allongée sur le canapé. Cet après-midi ma maman m'a pris la température et j'avais la fièvre [...] Je ne me suis pas déguisée, allée chercher les bonbons, ni les manger.

Groupe B

<p>A : Très satisfaisant, les idées sont présentées dans un ordre logique. Des liens appropriés sont assez souvent établis entre les phrases.</p>	<p>B : Satisfaisant, en général, les idées sont présentées dans un ordre logique. Quelques liens appropriés sont établis entre les phrases.</p>	<p>C : acceptable, les idées présentées la plupart du temps selon un ordre logique sont à certains moments décousues.</p>	<p>D : peu satisfaisant, les idées sont assez souvent décousues, malgré la présence d'une certaine organisation.</p>	<p>E : insatisfaisant, les idées ont peu ou pas de liens avec le projet d'écriture.</p>
00	27,27%	27,27%	36,36%	9,09%

Nous voyons d'un côté que 27,27% des élèves ont exprimé des idées qui sont présentées dans un ordre logique et 27,27% des élèves ont présenté des idées qui sont parfois décousues.

D'un autre côté, 36,36% des élèves ont rédigé des idées souvent décousues et 9,09% des élèves n'ont pas respecté la cohérence du texte.

Il apparaît donc, que 54,54% des élèves ont respecté la cohérence du texte alors que 45,45% des élèves ne l'ont pas respecté.

Exemple d'idées cohérentes (annexe 14).

Le soir d'Halloween, j'étais à la fête foraine. J'ai fait plein de manèges extraordinaires et surtout énorme. Après, le soir, je suis rentrée.

5.2.3. Utilisation d'un vocabulaire approprié

Groupe A

A : très satisfaisant, les expressions et les mots sont souvent précis et variés.	B : satisfaisant, Les expressions et les mots sont corrects. À l'occasion, les termes utilisés sont précis et variés.	C : acceptable, les expressions et les mots sont corrects	D : peu satisfaisant, les expressions et les mots sont parfois imprécis et souvent répétitifs.	E : insatisfaisant, Les expressions et les mots sont souvent imprécis ou relèvent de la langue familière.
00	7,69%	38,46%	23,07%	30,76%

Nous voyons que 7,69% des élèves ont employé des expressions et mots corrects et variés et le vocabulaire de 38,46% est acceptable. Le vocabulaire de 23,07% des élèves est peu satisfaisant et celui de 30,76% est insatisfaisant.

Nous en déduisons que 46,15% des élèves ont déployé un vocabulaire approprié et 53,83% des élèves ne l'ont pas fait.

Exemple d'expression relevant d'un langage familier (annexe 15).

Mon père m'a fait une de ces trouilles !

Groupe B

A : très satisfaisant, les expressions et les mots sont souvent précis et variés.	B : satisfaisant, Les expressions et les mots sont corrects. À l'occasion, les termes utilisés sont précis et variés.	C : acceptable, les expressions et les mots sont corrects	D : peu satisfaisant, les expressions et les mots sont parfois imprécis et souvent répétitifs.	E : insatisfaisant, Les expressions et les mots sont souvent imprécis ou relèvent de la langue familière.
00	00	63,63%	18,18%	18,18%

Il apparait que 63,63% des élèves ont utilisé un vocabulaire acceptable, tandis que le vocabulaire de 18,18% des élèves est imprécis, celui de 18,18% l'est davantage et relève d'un registre familier.

Donc, le vocabulaire de 63,63% des élèves est acceptable et celui de 36,36 % ne l'est pas.

Exemple d'expression relevant de la langue familière (annexe 16).

Chloé et Eva n'étaient pas là, c'était triste mais bon [...] c'était trop bon [A la fin, on a fait le jeu des 7 familles !]

5.2.4. Construction des phrases et ponctuations appropriées

Groupe A

<p>A : très satisfaisant, en général, les phrases sont bien structurées et bien ponctuées, malgré la présence de maladroites dans les phrases élaborées.</p>	<p>B : satisfaisant, Les phrases sont souvent bien structurées et bien ponctuées malgré la présence de maladroites dans les phrases élaborées. Quelques phrases élaborées sont mal structurées ou mal ponctuées.</p>	<p>C : acceptable, les phrases simples sont bien structurées. Elles sont généralement délimitées par la majuscule et le point. Certaines phrases élaborées sont bien structurées et bien ponctuées.</p>	<p>D : peu satisfaisant, plusieurs phrases sont mal structurées ou mal ponctuées.</p>	<p>E : insatisfaisant, la plupart des phrases sont mal structurées ou mal ponctuées. (La majorité des phrases).</p>
00	7,69%	30,76%	15,38%	46,15%

Nous voyons que 7,69% des élèves ont rédigé des phrases souvent bien structurées et le travail de 30,76% des élèves par rapport à ce critère est acceptable.

Par ailleurs, nous constatons que 15,38% des élèves ont rédigé des phrases mal structurées et la majorité des phrases de 46,15% des élèves sont également mal structurées.

Donc, 38,45% des élèves ont répondu à la consigne et 61,53% des élèves ne l'ont pas fait.

Exemples de phrases mal ponctuées (annexe 12).

Ma maman, et ma sœur m'ont amené à la maison médicale, le docteur nous a dit que j'avais la grippe.

Groupe B

<p>A : très satisfaisant, en général, les phrases sont bien structurées et bien ponctuées, malgré la présence de maladdresses dans les phrases élaborées.</p>	<p>B : satisfaisant, Les phrases sont souvent bien structurées et bien ponctuées malgré la présence de maladdresses dans les phrases élaborées. Quelques phrases élaborées sont mal structurées ou mal ponctuées.</p>	<p>C : acceptable, les phrases simples sont bien structurées. Elles sont généralement délimitées par la majuscule et le point. Certaines phrases élaborées sont bien structurées et bien ponctuées.</p>	<p>D : peu satisfaisant, plusieurs phrases sont mal structurées ou mal ponctuées.</p>	<p>E : insatisfaisant, la plupart des phrases sont mal structurées ou mal ponctuées. (La majorité des phrases).</p>
00%	9,09%	18,18%	18,18%	54,54%

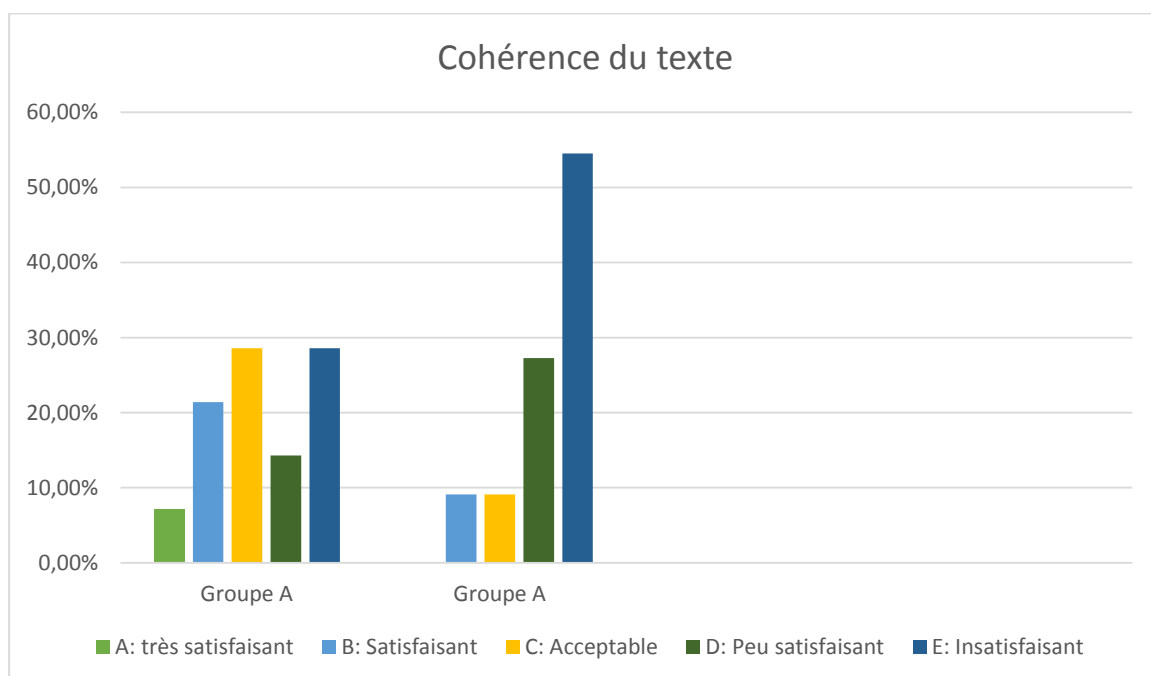
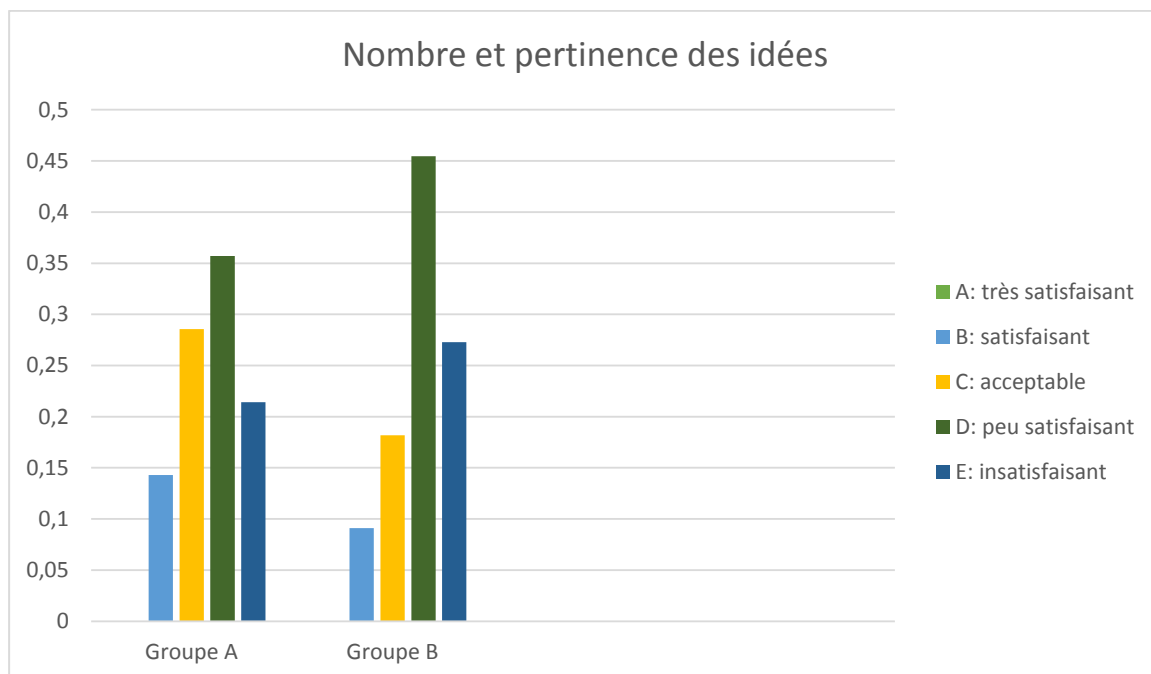
En fonction des copies contrôlées, nous notons que 9,09% ont rédigé des phrases bien structurées et 8,18% des élèves ont rédigé des phrases bien structurées mais simples. En revanche, 18,18% des élèves ont rédigé plusieurs phrases mal structurées ou mal ponctuées et la plupart des phrases de 54,54% des élèves sont mal structurées et mal ponctuées.

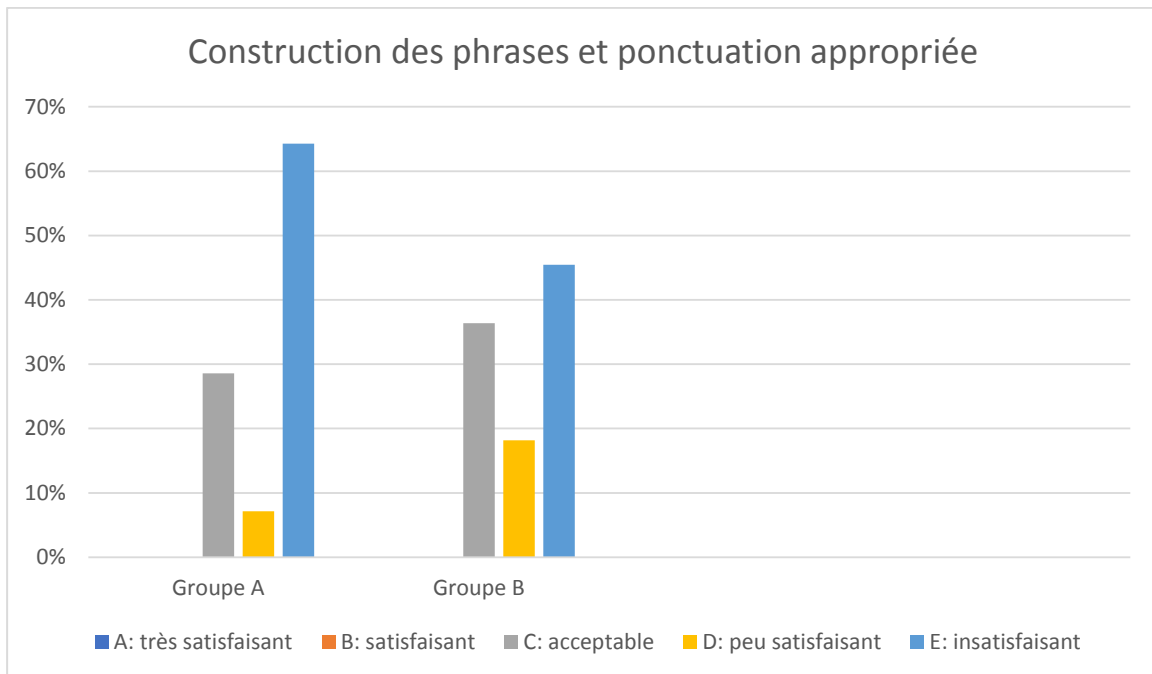
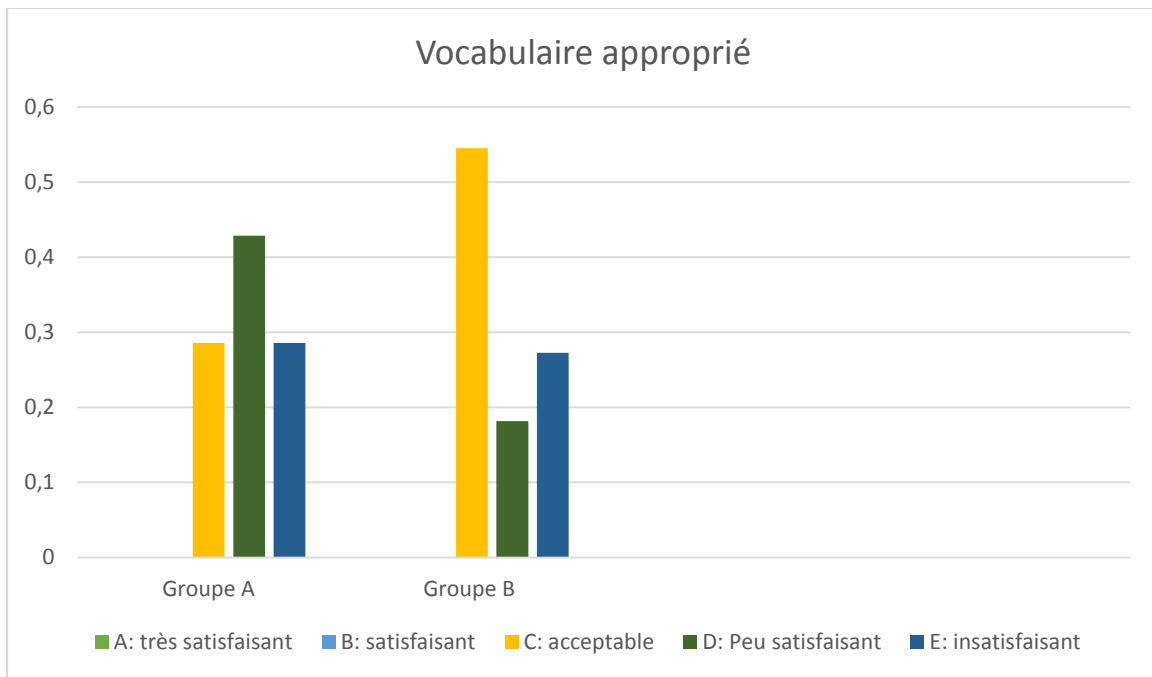
Donc, 27,27 % des élèves ont répondu aux exigences du projet d'écriture et 72,72% ne l'ont pas fait.

Exemple de phrases mal ponctuées et mal structurées (annexe 17).

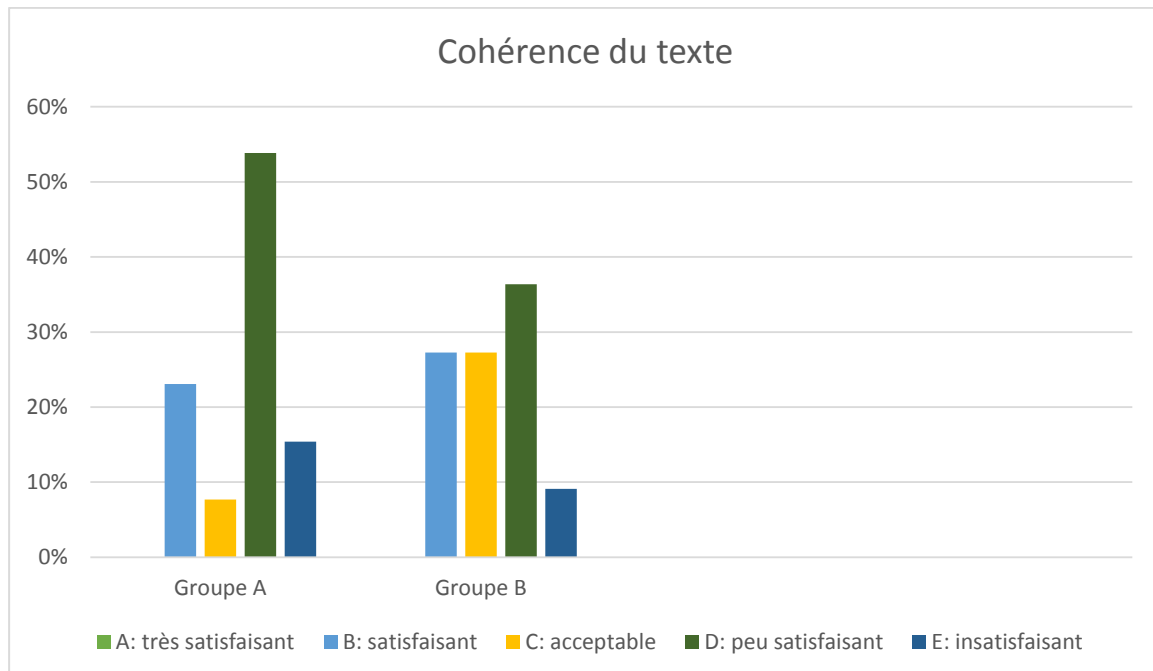
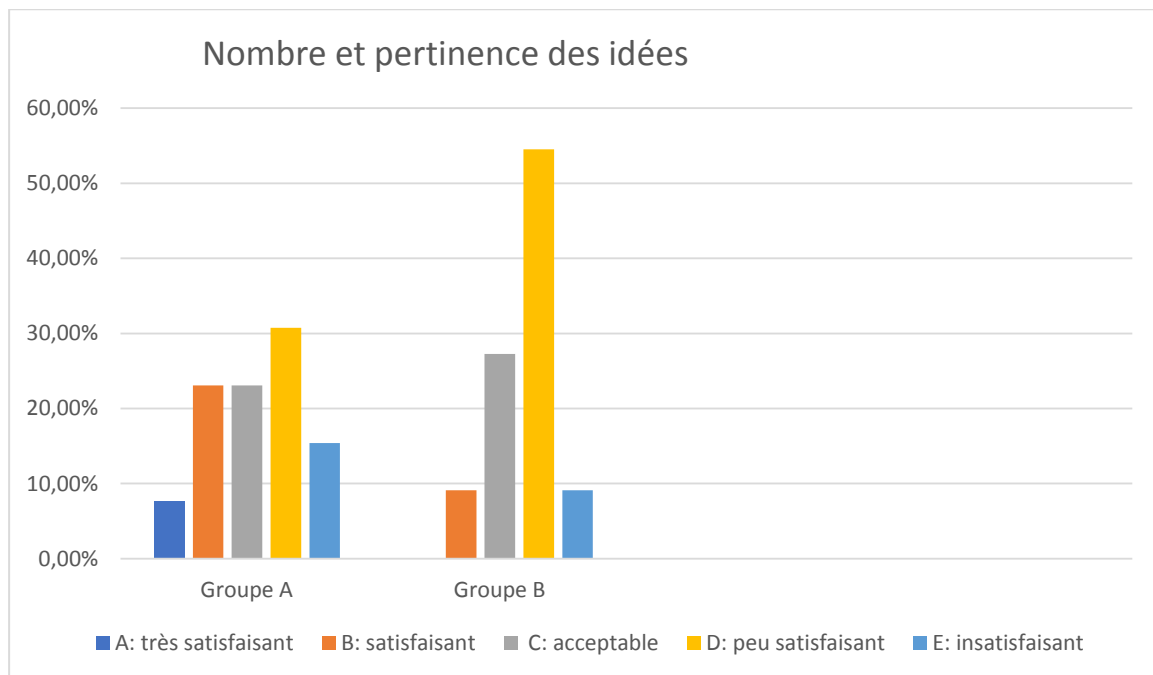
Mon Halloween. Je me suis, maquillé. Ensuite on 'est allé chercher des bonbons avec ma sœur on avait eu plein de bonbon j'étais maquillé en [...]

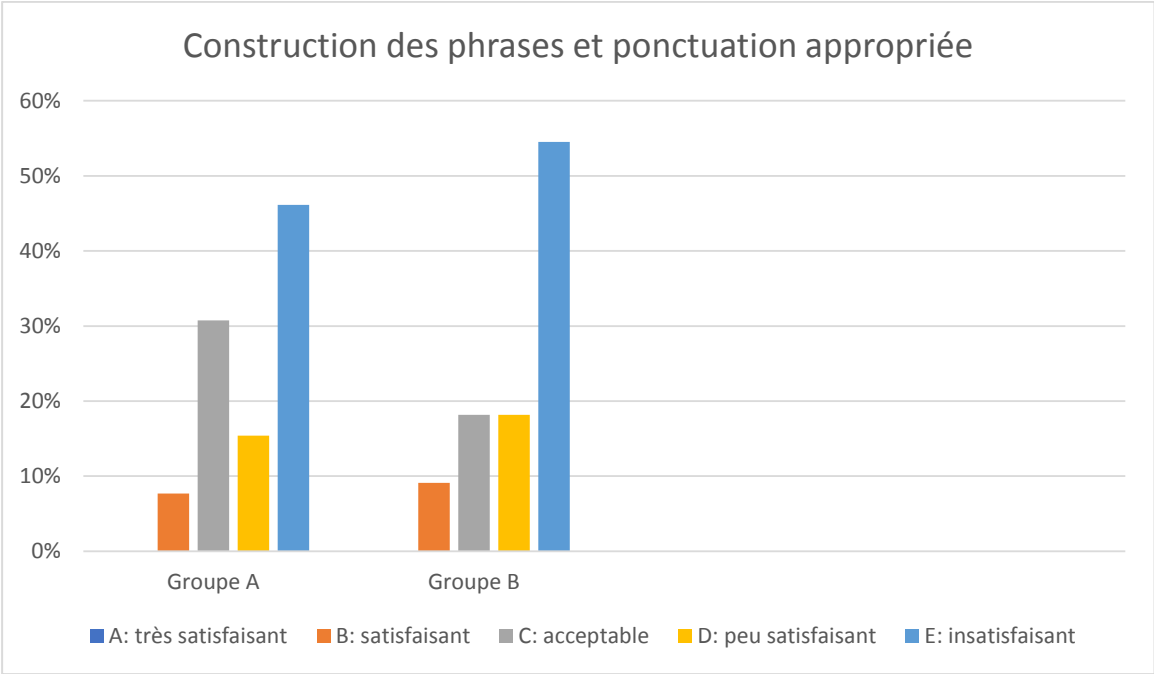
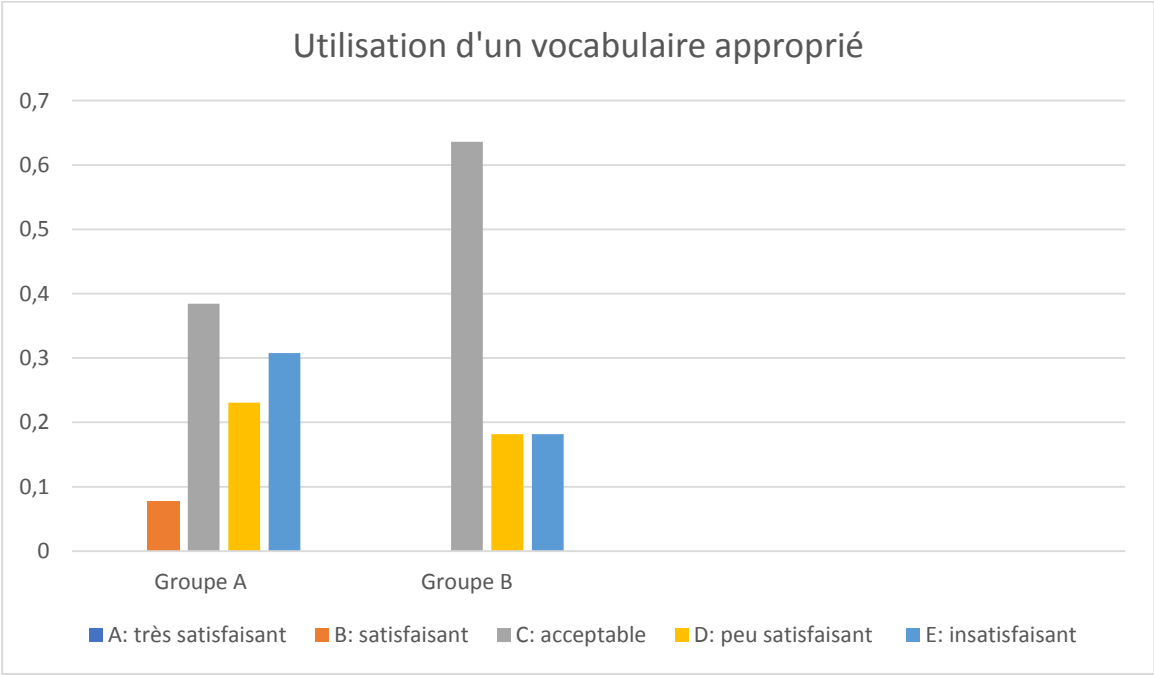
Première phase de l'expérimentation didactique

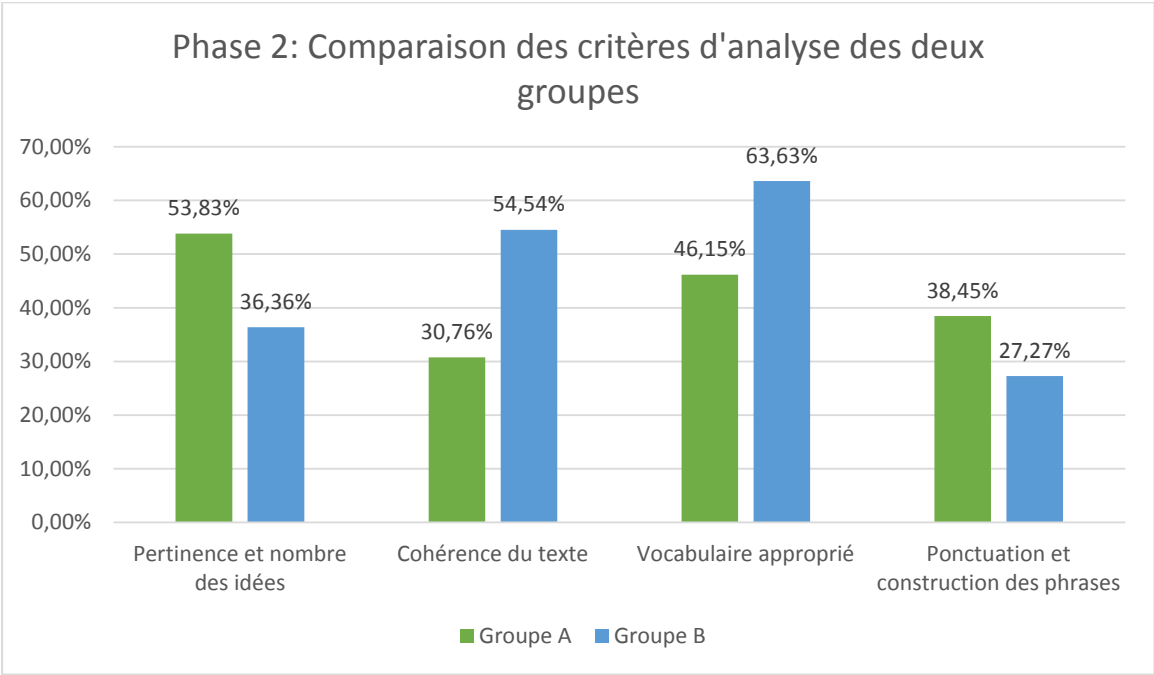
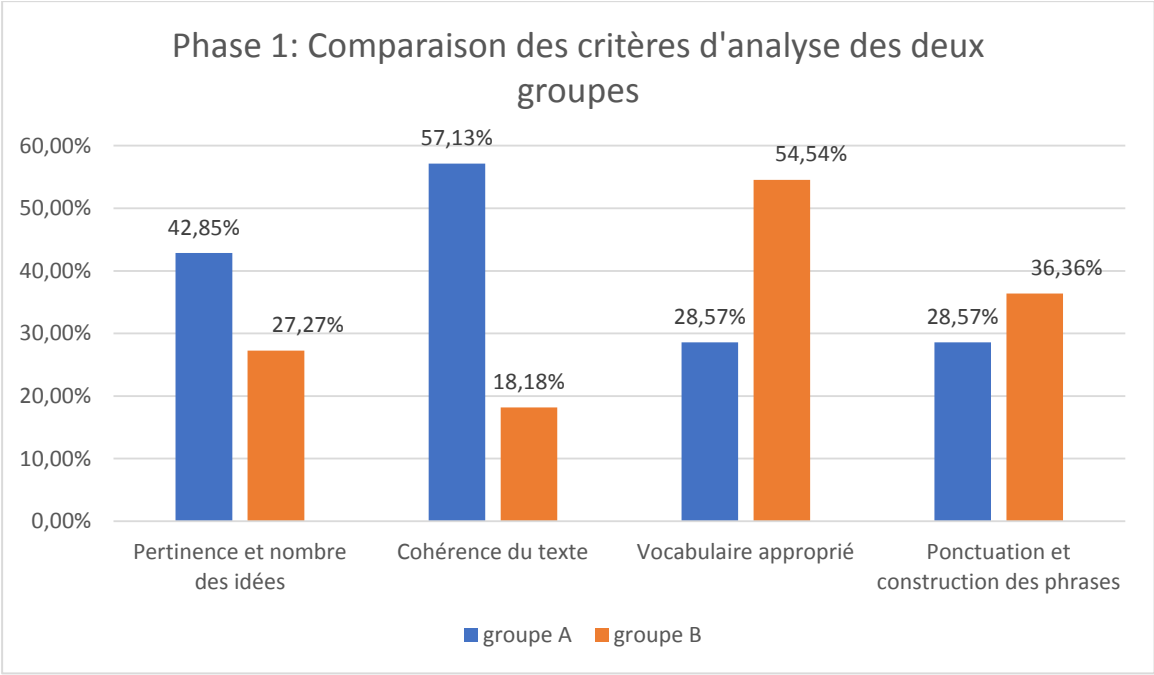




Deuxième phase de l'expérimentation didactique







5.3. Interprétation

Le guide fondé sur l'état de la recherche *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CE1* préconise un « entraînement régulier » de la rédaction développant comme il est mentionné dans le document *L'écriture au cycle 2* « des automatismes qui permettent de faire progresser les élèves » (2018, p.1).

Et, à la suite de notre expérimentation didactique, nous voyons que les tâches quotidiennes d'écriture ont favorisé l'émergence d'idées pertinentes car le pourcentage du groupe A a augmenté entre les deux phases sur trois critères, nous pouvons expliquer cette amélioration par les apports de Bucheton à savoir la lecture de plusieurs textes enrichit l'élève. (2014, p.234)

Par ailleurs, nos résultats peuvent nous orienter vers les travaux de Marie-France Bishop (2018).

En effet, ses recherches montrent que le pourcentage des réponses justes à partir d'un texte lu augmentent de 14% du début du CP jusqu'à la fin de CE1. Elle affirme que « lire écrire » sont en relation avec différentes composantes dont la compréhension des textes et écriture production des textes.

Nos résultats s'accordent avec ses propos concernant la pertinence et cohérence du texte puisque les résultats de la première phase montrent que le pourcentage de réussite est plus élevé chez le groupe A avec un écart significatif.

Toutefois, nous constatons, à la suite de la phase 1, qu'utiliser un vocabulaire adéquat et construire des phrases correctes ne semblent pas être affectés par la compréhension de l'écrit.

Au cours de la deuxième phase, nous voyons un pourcentage élevé du groupe A concernant la production d'idées pertinentes, cela pourrait être traduit par le fait que la lecture préalable ne soit pas un facteur influant l'émergence des idées pertinentes.

Le groupe B confirme ce constat puisqu'il y a plus d'élèves qui ont répondu aux critères du vocabulaire approprié, ponctuation et construction des phrases, sans bénéficier de la lecture préalable dans la phase 1.

Néanmoins, il y a une amélioration du groupe B sur trois critères dans la deuxième phase.

Cette augmentation pourrait être due à la lecture préalable comme tel est mentionné dans le document *L'écriture au cycle 2* « Pour passer à l'écriture, les élèves s'appuient sur des textes

qu'ils ont lus et recueillent des ressources pour nourrir leur écrit : vocabulaire, thèmes, modes d'organisation » (2018, p. 1)

Enfin, en croisant les résultats des deux groupes, nous pourrions estimer que sur trois critères, la lecture préalable pourrait être bénéfique.

5.4. Discussion

Le paradoxe qui ressort de nos résultats témoigne de la complexité de l'activité et des difficultés auxquelles font face les élèves et cela est mis en relief par le modèle Hays et Flower 1980.

En effet d'une part, nos résultats sont en adéquation avec les apports de la recherche didactique, nous nous appuyons sur les travaux de Pierre Sève (2018, p. 149-182) qui montrent que l'influence de la lecture prend différentes formes. Dans notre cas, la lecture effectuée de manière régulière dans le temps a amélioré les écrits des élèves. Une lecture préalable a également eu un effet positif sur leurs écrits.

D'autre part, l'interprétation de nos résultats nous a permis de voir que l'écriture ne dépend pas forcément de la lecture préalable. Cela pourrait être expliqué par le modèle Hayes et Flower 1996, qui intègre la dimension de l'affect et la motivation du rédacteur. Ces dimensions sont mises en avant par Bernadette Kervyn (2018) qui associe l'écriture à l'affect entre autres.

Notre questionnaire cible l'indicateur de la lecture préalable mais les résultats obtenus nous révèlent l'indicateur de la durée qui implique l'entraînement quotidien d'écriture et de lecture ce qui correspond aux travaux de Bucheton.

Il nous semble que pour avoir plus de précision, il aurait fallu que nous réitérons l'expérimentation didactique avec les mêmes élèves. En revanche, cela n'aurait pas été possible parce que nous avons changé de classe, après avoir effectué la deuxième phase de l'expérimentation. La reprise dans la classe où nous menons notre expérimentation s'est déroulée dans la période 4.

Concernant la répartition des groupes nous avons demandé à l'enseignante de nous aider puisque qu'elle est en connaissance de leurs compétences. Nous pensons qu'une évaluation diagnostique aurait apporté plus d'appui et de précision.

Il faudrait donc, peut-être cibler davantage ou refaire plusieurs expérimentations pour voir l'effet de la lecture préalable et conclure.

Conclusion

Le travail sur la lecture couvre un large spectre et pour voir l'effet de la lecture préalable sur l'écriture, différents facteurs entrent en jeu. Il se peut que l'imprécision et la divergence de nos résultats s'expliquent par la non-réitération de l'expérimentation didactique et par le fait qu'elle ne s'est pas menée sur une longue durée.

Il aurait fallu mettre, en place un dispositif qui prend en compte les dimensions impliquées dans l'écriture pour ne se centrer que sur l'effet de la lecture préalable comme indicateur. Il faudrait faire en sorte que les élèves se sentent concernés par cet apprentissage et de les engager à s'impliquer dans leurs activités. Nous avons pensé à ce dernier critère en choisissant des thèmes qui relèvent de l'expérience vécue, nous avons également pensé à la lecture partagée, prenons en compte l'intention communicative mais nous aurions pu faire davantage pour motiver les élèves. Nous aurions pu les engager à écrire, par exemple, une lettre destinée à une personne précise de leur connaissance et cette lettre sera envoyée par voie postale.

On pourrait également, consacrer une séance sur la préparation à l'écrit dont l'objectif est de montrer aux élèves qu'il est nécessaire de procéder à la préparation en utilisant le brouillon. Bernadette Kervyn (2018) affirme que cette phase est importante pour que l'élève soit un bon scripteur. Nous pourrions allier à cette phase d'anticipation, une phase de retour et insister auprès des élèves sur l'importance de réviser le texte.

Références bibliographiques

Les ouvrages

Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture Aspects théoriques et didactiques*. Paris : Presses universitaires du Septentrion.

Brissaud, C., Dreyfus, M. et Kervyn, B. (2018). *Repenser l'écriture et son évaluation au primaire et au secondaire*. Belgique : Presse universitaire de Namur.

Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris : Retz.

Giasson, J. (2008). *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck.

Golder, C. et Gaonac'h, D. (1998). *Lire et comprendre psychologie de la lecture*. Hachette Education.

Le Goff, F. et Larrivée, V. (2018). *Le temps de l'écriture : écriture de la variation ; écriture de la réception*. Grenoble : UGA éditions.

Les sites internet

Bishop, M. (2018, octobre). *Former à la compréhension, la suite...* [Conférence]. Lire-Ecrire, centre Alain Savary à Lyon, France.

<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/lire-ecrire-parler-pour-apprendre-dans-toutes-les-disciplines/dossier-lire-ecrire/de-la-recherche-lire-ecrire-aux-ressources-pour-la-formation/former-a-la-comprehension>

Doquet-Lacoste, C. (2006, avril). *Un espace d'émergence de la lecture littéraire des élèves : le carnet de lecture* [résumé de la communication]. 7èmes Rencontres des chercheurs en Didactique de la Littérature. Parler, lire, écrire dans la classe de littérature : l'activité de l'élève / le travail de l'enseignant / la place de l'œuvre, IUFM de Montpellier, France.

<https://perso.ens-lyon.fr/jean-charles.chabanne/didlit/Doquet-Lacoste.pdf>

Fournier, J. (1996). À propos des critères d'évaluation de la rédaction. *Pratiques*, (19), p. 21-24. https://www.persee.fr/doc/airdf_1260-3910_1996_num_19_2_1235

Garcia Debanc, C., & Fayol, M. (2002). Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens. *Pratiques*, 2015(115-116), p.37-50. https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2002_num_115_1_1967

Gaussel, M. (2015). Lire pour apprendre, lire pour comprendre. *Dossier de veille de l'ifé*, (101), p.1-28 . <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/101-mai-2015.pdf>

Kervyn, B. (2021). La préparation de l'écriture : vers un concept didactique à forte pertinence. *Pratique*, (189-190), p. 7-8.

<https://journals.openedition.org/pratiques/pdf/10259>

Kervyn, B. (2018, octobre). *Former à l'enseignement de l'écriture* [Conférence]. Lire-Ecrire, centre Alain Savary à Lyon, France. <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/documents-frederique-j/resultats-de-la-recherche-lire-ecrire/former-a-lecriture>

Reuter, Y. (1995, juin). Les relations lecture-écriture dans le champ didactique. *Pratiques*, (86), p .5-23. https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1995_num_86_1_1740

Textes officiels

France. Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des sports. (2020, juillet). BO n°31 du 30 juillet 2020 : *Programme d'enseignement du cycle2 des apprentissages fondamentaux (cycle 2)*.

https://cache.media.education.gouv.fr/file/31/88/5/ensel714_annexe1_1312885.pdf

France. Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des sports. (2019, août). *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CE1*.

<https://eduscol.education.fr/document/1509/download>

France. Ministère de l'Éducation Nationale. (2017, mai). *Lecture et compréhension de l'écrit*. <https://eduscol.education.fr/document/14515/download>

France. Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des sports. (2018, novembre). *L'apprentissage de l'écriture au cycle 2*.

<https://eduscol.education.fr/document/14374/download>

France. Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des sports. (2018, novembre). *L'écriture au cycle2.* <https://eduscol.education.fr/document/14371/download>

France. Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des sports. (2018, novembre). *Différents types d'écrits courts.* <https://eduscol.education.fr/document/14419/download>

France. Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des sports. (2018, novembre). *Les obstacles possibles.* <https://eduscol.education.fr/document/14425/download>

France. Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des sports. (2018, novembre). *Des situations d'écriture.* <https://eduscol.education.fr/document/14266/download>

France. Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des sports. (2018, novembre). *Les écrits courts.* <https://eduscol.education.fr/document/14416/download>

ANNEXES

Marie-Antoinette



Quelle Histoire



Marie-Antoinette

1 Où est née Marie-Antoinette ?

En France.

En Autriche.

En Espagne.

2 Dans quel château vit-elle ?

Chambord.

Le Louvre.

Versailles.

3 Qui est son époux ?

Louis XIV.

Louis XV.

Louis XVI.

4 Le 14 juillet 1789, le peuple prend la Bastille. C'est :

Un château.

Une prison.

Une église.

5 La famille royale fuit Paris, mais le roi est reconnu. Ils sont arrêtés à :

Varennes.

Vincennes

Versailles.

6 Le 21 janvier 1793, Louis XVI est :

pendu.

exilé.

guillotiné.

7 Quand Marie-Antoinette est-elle exécutée ?

Le 16 octobre 1793.

Le 21 janvier 1793.

Le 25 décembre 1793.

8 Comment se nomme la période de la révolution française où de nombreuses exécutions ont eu lieu ?

La Terreur.

La Frayeur.

La Peur

9 En quelle année eut lieu la révolution française ?

1689

1789

1889

10 Qu'est-ce que la chouannerie ? Une guerre entre :

Républicains et Royalistes.

Français et Autrichiens.

Français et ...

Tu as 10 points au départ. On enlève 1 point par erreur.

Fiche Pédagogique

Niveau : Cycle 2 CE1/CE2	Date : 17 octobre 2022
Domaine D'apprentissage	Domaine 1 : les langages pour penser et communiquer.
Attendu de fin de cycle	<p>D'après le BOENJS n° 25 du 24 juin 2021</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifier des mots rapidement : décoder aisément des mots inconnus réguliers, reconnaître des mots fréquents et des mots irréguliers mémorisés. - Lire et comprendre des textes variés, adaptés à la maturité et à la culture scolaire des élèves. - Lire à voix haute avec fluidité, après préparation, un texte d'une demi-page (1 400 à 1 500 signes) ; participer à une lecture dialoguée après préparation. - Lire au moins cinq à dix œuvres en classe par an.
Compétences travaillées	<p>D'après le BOENJS n° 25 du 24 juin 2021</p> <ul style="list-style-type: none"> - savoir mobiliser la compétence de décodage ; - mettre en œuvre (de manière guidée, puis autonome) une démarche explicite pour découvrir et comprendre un texte ; - savoir parcourir le texte de manière rigoureuse ; - être capable de faire des inférences ; - savoir mettre en relation sa lecture avec les éléments de sa propre culture ; - savoir mobiliser ses expériences antérieures de lecture (lien avec les lectures personnelles, les expériences vécues et des connaissances qui en sont issues (sur des univers, des personnages types) ; - savoir mobiliser des champs lexicaux portant sur l'univers évoqué par les textes.
Séquence	Le récit

	<p>Séance 1 : rédaction d'un texte narratif avant ou après la lecture d'un texte court sur le thème de la rentrée et dont le personnage principal est le narrateur.</p> <p>Séance 2 : rédaction d'un texte narratif avant ou après une lecture d'un récit long dont les personnages sont des animaux.</p> <p>Séance 3 :</p>
Objectifs de la séquence	<ul style="list-style-type: none"> -Engager les élèves vers le plaisir de lire et d'écrire en autonomie. -Mettre en œuvre des stratégies pour parvenir à une compréhension autonome. -Développer des habiletés nécessaires pour comprendre un récit. -Travailler la compréhension de l'écrit. -Elaborer des inférences. -Identifier les caractéristiques du récit. -Ecrire des textes en commençant à s'approprier une démarche. -Elaboration d'un texte entier (un texte narratif)
Nombre de séances	Trois séances
Titre de la séance 1	La rentrée scolaire
Objectif de la séance	<ul style="list-style-type: none"> -Se représenter l'histoire mentalement - Accroître le lexique de la rentrée scolaire. -Identifier le narrateur dans le récit. -Identifier les personnages. -Retrouver l'ordre chronologique du récit. -Connaitre la pensée du personnage (s'interroger sur ce que ses actions nous apprennent de lui)
Compétences	-Mettre en œuvre des compétences linguistiques (syntaxe et vocabulaire).

	<p>-Mobiliser les compétences de décodage.</p> <p>-Mobiliser des compétences référentielles (savoirs sur le monde)</p> <p>-Mobiliser des compétences inférentielles (capacité à raisonner, à déduire à partir de prise d'informations)</p> <p>Mobiliser des compétences stratégiques (planifier sa lecture, la réguler, savoir revenir en arrière, être conscient de ce qu'on ne comprend pas)</p>
Durée	45minutes
Matériels	Photocopies
Dispositif	En collectif, individuellement.
Pré-requis	<p>-Acquisition d'un stock lexical suffisant.</p> <p>-Déchiffrage et automatisation de l'identification des mots.</p>
Texte support :	

La rentrée

www.tribazan.fr

Quand le réveil a sonné, j'étais déjà réveillé, assis dans mon lit.

Pour la dixième fois, j'ai vérifié si rien ne manquait dans mon cartable neuf.

La trousse, les crayons, la gomme, le cahier de brouillon.



Je me suis levé en cachette. Je suis vite allé chercher mon petit ours en peluche pour le glisser au fond du cartable et je suis retourné dans mon lit.

J'ai fermé les yeux très fort pour que maman voie que j'avais bien dormi, moi qui avais gigoté comme un ver toute la nuit.



Papa a ouvert la porte :

- Le petit déjeuner est prêt, Olivier ! Allez, debout, mon grand.

Extrait de *La rentrée*, Claude Gutman

Consigne et déroulement :

1-Faire observer aux élèves le titre, la source, la disposition du texte, les illustrations.

Réponses attendues :

Le titre : la rentrée

La source : extrait de « la rentrée » écrit par Claude Gutman.

Le texte : disposé en paragraphes, présence des deux points et d'un point d'exclamation.

Illustration : Image d'un petit enfant, assis sur son lit avec des affaires scolaires, il tient sa peluche et il dort.

2-Demander aux élèves de formuler des hypothèses sur le contenu du texte.

Dans ce texte on pourrait parler de la rentrée.

On pourrait parler de la rentrée de l'enfant qui est sur les images.

3-Demander aux élèves de lire silencieusement le texte et de vérifier leurs hypothèses.

Validation ou infirmation des hypothèses en collectif.

On parle bien de la rentrée scolaire.

Quels sont les mots qui indiquent la rentrée ?

Le cartable neuf, trousse, crayon, cahier de brouillon, gomme.

4-Poser des questions pour élaborer une image mentale du texte.

Questions	Réponses
1-Relevez de la première phrase un pronom personnel.	Je
2-Le pronom « je » renvoie à qui ?	Olivier
3-Qui est Olivier ?	C'est l'enfant le personnage principal du texte.
4-Pourquoi il dit « je »	Parce que c'est lui qui raconte l'histoire. C'est lui le narrateur et il fait partie des personnages de l'histoire.
5-Quand se passe l'histoire ?	Le matin du jour de la rentrée.
6-Où se passe l'histoire ?	Dans la chambre d'Olivier
7-Comment a-t-il préparé sa rentrée scolaire ?	Il avait mis, la veille, ses affaires scolaires dans son cartable. Et il a vérifié dix fois son cartable.

<p>8-Est-il content, anxieux, indifférent d'aller à l'école ? Justifiez votre réponse.</p>	<p>Il était anxieux parce qu'il n'avait pas bien dormi (il a gigoté toute la nuit comme un ver.</p> <p>Il a également vérifié ses affaires scolaires dix fois. De plus il a mis son ours en peluche au fond du cartable (pour se rassurer et de reconforter).</p>
<p>9-Il mis sa peluche où exactement dans son cartable ?</p> <p>-Pourquoi ?</p> <p>-Qu'est ce qui montre aussi qu'il est fier ?</p>	<p>-Au fond du cartable.</p> <p>-Parce qu'il ne veut pas qu'on la voit, parce qu'il est fier.</p> <p>-Il voulait laisser croire à sa maman qu'il avait bien dormi.</p>
<p>10-On va essayer d'ordonner les étapes de cette histoire.</p>	<p>1-Le début de l'histoire : le réveil sonne, Olivier est sur son lit.</p> <p>2-Ses actions (qu'est-ce qu'il a fait ?)</p> <p>-il a vérifié ses affaires dix fois. -Il s'est levé en cachette pour chercher sa peluche. -il l'a mise dans son cartable - Il est retourné dans son lit.</p> <p>3-La fin de l'histoire Le père d'olivier ouvre la porte pour lui dire que le petit déjeuner est prêt et qu'il faut se lever.</p>

5-Bilan et trace écrite

Le narrateur est celui qui raconte l'histoire.

Le personnage Olivier est le narrateur.

Qui	Quand	Où	Quoi	Caractère ?
Olivier	Le matin de la rentrée	Dans sa chambre	Prépare ses affaires scolaire	Fier Anxieux

Les étapes du récit

1-Le début : le réveil sonne, Olivier est sur son lit.

2-Les actions (qu'est-ce qu'il a fait ?)

-il a vérifié ses affaires dix fois.

-Il s'est levé en cachette pour chercher sa peluche.

-il l'a mise dans son cartable

- Il est retourné dans son lit.

3-La fin de l'histoire

Le père d'olivier ouvre la porte pour lui dire que le petit déjeuner est prêt et qu'il faut se lever.

Prolongement

- Lire le texte à voix haute.
- scénariser ce texte.

Evaluation

Faire le résumé.

Fiche Pédagogique

Niveau : Cycle 2 CE1/CE2	Date : 17 octobre 2022
Domaine D'apprentissage	Domaine 1 : les langages pour penser et communiquer.
Attendu de fin de cycle	<p>D'après le BOENJS n° 25 du 24 juin 2021</p> <ul style="list-style-type: none"> - Copier ou transcrire, dans une écriture lisible, un texte d'une dizaine de lignes en respectant la mise en page, la ponctuation, l'orthographe et en soignant la présentation. - Rédiger un texte d'environ une demi-page, cohérent, organisé, ponctué, pertinent par rapport à la visée et au destinataire. - Améliorer un texte, notamment son orthographe, en tenant compte d'indications.
Compétences travaillées	<p>D'après le BOENJS n° 25 du 24 juin 2021</p> <ul style="list-style-type: none"> -Identifier les caractéristiques propres au récit. -Mettre en œuvre une démarche d'écriture de textes : trouver et organiser des idées, élaborer des phrases qui s'enchaînent avec cohérence, écrire ces phrases (démarche progressive : d'abord guidée, puis autonome) ; -Acquérir quelques connaissances sur la langue : mémoire orthographique des mots, règles d'accord, ponctuation, organisateurs du discours, etc. ; - mobiliser des outils à disposition dans la classe liée à l'étude de la langue (affiches, cahiers, ouvrages, etc.).
Séquence	<p>Le récit</p> <p>Séance 1 : rédaction d'un texte narratif avant ou après la lecture d'un texte court sur le thème de la rentrée et dont le personnage est le narrateur.</p> <p>Séance 2 : rédaction d'un texte narratif avant ou après une lecture d'un récit long dont les personnages sont des animaux.</p> <p>Séance 3 :</p>
	-Engager les élèves vers le plaisir de lire et d'écrire en autonomie.

<p>Objectifs de la séquence</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Mettre en œuvre des stratégies pour parvenir à une compréhension autonome. -Développer des habiletés nécessaires pour comprendre un récit. -Travailler la compréhension de l'écrit. -Elaborer des inférences. -Identifier les caractéristiques du récit. -Ecrire des textes en commençant à s'approprier une démarche. -Elaboration d'un texte entier (un texte narratif)
<p>Nombre de séances</p>	<p>Trois séances</p>
<p>Titre de la séance 1</p>	<p>La rentrée scolaire</p>
<p>Objectif de la séance</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Rédiger un texte narratif. -Mobiliser ses connaissances pour respecter le thème demandé
<p>Compétences</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Trouver et organiser des idées, -Elaborer des phrases qui s'enchaînent avec cohérence. -Ecrire ces phrases (démarche progressive : d'abord guidée, puis autonome) .
	<p>25 minutes</p>
<p>Matériels</p>	<p>Tableau</p>
<p>Dispositif</p>	<p>Individuellement.</p>
<p>Pré-requis</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Acquisition d'un champ de référence, de modèles pour écrire -Alphabet conventionnel ; -Sens conventionnel de l'écriture, en lien avec la lecture ; - Forme de l'écrit (lisibilité) ;

- Code grapho-phonétique dans son ensemble ;
- Morpho-syntaxe conventionnelle (segmentation, unité « mot » et unité « phrase ») ;
- Orthographe lexicale (notamment mots-outils) ;
- Orthographe grammaticale (notamment code de ponctuation, règles d'accord) ;
- Sens et cohérence des contenus (intention d'écriture et enchaînement des idées) ;
- Lexique d'usage courant

Différenciation et adaptation : Transcrire les propos des élèves qui sont peu autonomes

Consigne et déroulement :

Rédigez un texte dans lequel vous racontez comment vous avez vécu votre rentrée scolaire.

Avec les élèves nous soulignons les mots clés.

-Quel type d'écrit ? (Structure du texte)

Narratif, je raconte

-Que dois-je écrire ? (sujet / idées liées au sujet)

Qui ?	Quand ?	Où ?	Quoi ?	
Moi (le narrateur)	La veille de la rentrée scolaire ou des jours avant la rentrée	Chez moi par exemple.	-je prépare ma rentrée scolaire. -affaires scolaire. -préparer le cartable...	

Précisions donner aux élèves :

- Vous utilisez le pronom « je » (c'est moi qui raconte l'histoire, le narrateur).
- Vous utilisez les verbes au présent de l'indicatif.
- Vous pouvez intégrer des personnages.

Quelles contraintes ? (Liées au type d'écrit et aux consignes) :

- Rechercher des idées liées au sujet.
- Transposition des idées en phrases.
- Organisation des idées.
- Respect d'une chronologie dans le temps ou pas.

-La richesse du vocabulaire. - l'orthographe.	
Prolongement	-Les élèves lisent leur production pour s'entraîner à la fluence. -Amélioration d'un texte (choisir un texte et l'améliorer collectivement en repérant les erreurs, les corrigeant et en reformulant certaines phrases.)
Bilan	Les élèves vont s'autocorriger en se référant à la grille d'évaluation
Evaluation	Correction des productions des élèves.

Critère de vérification de l'effet du texte support

Respect de la consigne (le thème)	Raconter la rentrée scolaire.
Les idées	La préparation de la rentrée scolaire
Situation d'énonciation	Qui parle, lieu, le temps
Narrateur personnage	Utilisation du pronom personnel « je »
Présence d'autres personnages	Le père, la mère, les camarades...
Structure du récit	Début, les actions, la fin de l'histoire
Etat psychologique du personnage	Stressé, inquiet, content ...

Fiche Pédagogique

Niveau : Cycle 2 CE1/CE2	Date : 21 novembre 2022
Domaine D'apprentissage	Domaine 1 : les langages pour penser et communiquer.
Attendu de fin de cycle	<p>D'après le BOENJS n° 25 du 24 juin 2021</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifier des mots rapidement : décoder aisément des mots inconnus réguliers, reconnaître des mots fréquents et des mots irréguliers mémorisés. - Lire et comprendre des textes variés, adaptés à la maturité et à la culture scolaire des élèves. - Lire à voix haute avec fluidité, après préparation, un texte d'une demi-page (1 400 à 1 500 signes) ; participer à une lecture dialoguée après préparation. - Lire au moins cinq à dix œuvres en classe par an.
Compétences travaillées	<p>D'après le BOENJS n° 25 du 24 juin 2021</p> <ul style="list-style-type: none"> - savoir mobiliser la compétence de décodage ; - mettre en œuvre (de manière guidée, puis autonome) une démarche explicite pour découvrir et comprendre un texte; - savoir parcourir le texte de manière rigoureuse ; - être capable de faire des inférences ; - savoir mettre en relation sa lecture avec les éléments de sa propre culture ; - savoir mobiliser ses expériences antérieures de lecture (lien avec les lectures personnelles, les expériences vécues et des connaissances qui en sont issues (sur des univers, des personnages types) ; - savoir mobiliser des champs lexicaux portant sur l'univers évoqué par les textes.
Séquence	<p>Le récit</p> <p>Séance 1 : rédaction d'un texte narratif avant ou après la lecture d'un texte court sur le thème de la rentrée et dont le personnage principal est le narrateur.</p> <p>Séance 2 : rédaction d'un texte narratif avant ou après une lecture d'un sur le thème d'Halloween.</p>
Objectifs de la séquence	<ul style="list-style-type: none"> -Engager les élèves vers le plaisir de lire et d'écrire en autonomie. -Mettre en œuvre des stratégies pour parvenir à une

	<p>compréhension autonome.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Développer des habiletés nécessaires pour comprendre un récit. -Travailler la compréhension de l'écrit. -Elaborer des inférences. -Identifier les caractéristiques du récit. -Ecrire des textes en commençant à s'approprier une démarche. -Elaboration d'un texte entier (un texte narratif).
Nombre de séances	Deux séances
Titre de la séance 1	Halloween
Objectif de la séance	<ul style="list-style-type: none"> -Se représenter l'histoire mentalement - Accroître le lexique de la peur. -Identifier les personnages. -Retrouver l'ordre chronologique du récit.
Compétences	<ul style="list-style-type: none"> -Mettre en œuvre des compétences linguistiques (syntaxe et vocabulaire). -Mobiliser les compétences de décodage. -Mobiliser des compétences référentielles (savoirs sur le monde) -Mobiliser des compétences inférentielles (capacité à raisonner, à déduire à partir de prise d'informations) -Mobiliser des compétences stratégiques (planifier sa lecture, la réguler, savoir revenir en arrière, être conscient de ce qu'on ne comprend pas)
Durée	45minutes
Matériels	Photocopies
Dispositif	En collectif, individuellement.
Pré-requis	<ul style="list-style-type: none"> -Acquisition d'un stock lexical suffisant. -Déchiffrage et automatisation de l'identification des mots.

Texte support :

HALLOWEEN

1

Ce soir, c'est Halloween. Ted attend son ami Danny. Ils doivent aller ensemble à la fête.

Ted a mis son déguisement. Un

- 5 pantalon blanc, une chemise blanche, une ceinture noire et un bandeau noir autour de la tête. C'est un champion de karaté !

- Mets ton manteau, lui dit sa mère.

- 10 Ted fronçe les sourcils.

- Voyons, maman ! Les champions de Karaté ne mettent pas de manteaux ! Dit-il.

- Ça m'est égal. Ce soir, il fait très froid. Tu ne sortiras pas sans manteau, répond sa mère.

- 15 Ted fait la grimace mais il obéit. Puis il va attendre Danny dehors. Il fait déjà nuit et les arbres font des ombres terrifiantes sur le sol. Ted a hâte de voir arriver Danny.



Soudain, il aperçoit au coin de la rue. Danny s'est déguisé en monstre.

Il porte un costume en fourrure marron avec des grosses pattes

- 20 pleines de poils et de griffes, et un affreux masque sur la tête.

- Ouah ! Tu es terrible ! s'écrie Ted.

- Grounk, répond Danny.

Puis ils s'en vont tous les deux à la fête.



Les enfants s'amuse comme des fous. Ils jouent à attraper des pommes avec les dents et au dîner, ils mangent de la pizza. Ensuite, ils font un concours de déguisement. C'est Danny le grand gagnant.

- 5 - Grounk ! Fait-il en recevant son prix.
C'est un énorme paquet de bonbons.
Après, il laisse échapper un gros rot.
- Tu es dégoûtant ! dit Ted.
- Grounk ! répond Danny.



- 10 Ted lui dit au revoir puis il rentre chez lui.
Le lendemain, Ted va sonner chez Danny.
Ils vont toujours à l'école ensemble. La mère de Danny ouvre la porte.
- Danny est malade, dit-elle. Il n'ira pas à l'école aujourd'hui.
15 Ted est embêté.
- Je paie que c'est à cause de tous les bonbons qu'il a mangé après la fête, dit-il.
La maman de Danny a l'air étonné.

- 20 - Danny n'est pas allé à la fête. Il est resté couché toute la soirée ! dit-elle.

« Mais alors... QUI était le monstre d'hier soir ? » se demande Ted.



Téléchargé gratuitement sur <http://fee-des-ecoles.fr>

Consigne et déroulement :

1-Faire observer aux élèves le titre et les illustrations.

Réponses attendues : Le titre : Halloween

Illustration :

- Image 1 : un garçon déguisé en tenue de karaté qui regardent deux autres enfants qui sont déguisés.
- Image 2 : un monstre.
- Image 3 : quatre enfants déguisés avec un paquet de bonbons.
- Image 4 : un petit garçon qui parle avec une femme.

2-Demander aux élèves de formuler des hypothèses sur le contenu du texte.

Dans ce texte on pourrait parler des enfants qui se déguisent pour Halloween.

3-Lecture du texte par l'enseignant.

Validation ou infirmation des hypothèses en collectif.

On parle bien de la fête d'Halloween.

Quels sont les mots qui indiquent la fête d'Halloween ?

Fête, déguisement, déguisé en monstre, des ombres terrifiantes, terrible, un concours de déguisement, un énorme paquet de bonbons.

4-Poser des questions pour élaborer une image mentale du texte.

Questions	Réponses
1-Tissage avec la séance sur la rentrée scolaire : « Le narrateur fait -il partie des personnages ? » Qui sont les personnages dans ce récit ?	Non, il n'y a pas l'emploi du « je ». Ted, Danny, la maman de Ted.
2-Que fait Ted ?	Il attend son ami Danny.
3-Pourquoi il attend son ami Danny ?	Pour qu'ils aillent ensemble à la fête d'Halloween.
4-Q'uest ce qui montre qu'il s'agit d'une fête d'Halloween ?	Ted est déguisée en tenue de karaté.
5-Que se passe -t-il par la suite ?	Danny arrive, déguisé, et les deux amis vont à la fête ensemble. A la fête, les enfants mangent et s'amuse. Ils font un concours de déguisement et c'est Danny qui gagne avec son costume de monstre. Danny rentre chez lui. Le lendemain, Ted apprend par la maman de Dany que celui-ci est malade. Ted pense que cela est dû aux bonbons qu'il a mangé mais la maman l'informe que Danny n'est pas allé à la fête parce qu'il est malade. Surpris Ted se demande qui était le monstre de la veille.
6-Elle est comment cette fin de l'histoire ? Relevez du texte les mots relatifs à la peur.	Elle est inquiétante et terrifiante.

5-Bilan et trace écrite

Les personnages sont Ted, Danny et la mère de Danny.

Les étapes du récit

1-Le début : Ted attend Danny pour aller à la fête d'Halloween.

2-Les actions (qu'est-ce qu'ils ont fait ?)

Danny arrive, déguisé en monstre. Les deux amis vont à la fête ensemble.

A la fête, les enfants mangent et s'amuse.

Ils font un concours de déguisement et c'est Danny qui gagne avec son costume de monstre.

Danny rentre chez lui.

Le lendemain, Ted apprend par la maman de Dany que celui-ci est malade.

Ted dit que Danny est malade parce qu'il a mangé beaucoup de bonbons à la fête.

La maman l'informe que Danny n'est pas allé à la fête parce qu'il est malade.

3-La fin de l'histoire

Surpris Ted se demande qui était le monstre de la veille.

Prolongement	-Lire le texte à voix haute. -scénariser ce texte.
Evaluation	Faire le résumé.

Fiche Pédagogique

Niveau : Cycle 2 CE1/CE2	Date : 21 octobre 2022
Domaine D'apprentissage	Domaine 1 : les langages pour penser et communiquer.
Attendu de fin de cycle	<p>D'après le BOENJS n° 25 du 24 juin 2021</p> <ul style="list-style-type: none"> - Copier ou transcrire, dans une écriture lisible, un texte d'une dizaine de lignes en respectant la mise en page, la ponctuation, l'orthographe et en soignant la présentation. - Rédiger un texte d'environ une demi-page, cohérent, organisé, ponctué, pertinent par rapport à la visée et au destinataire. - Améliorer un texte, notamment son orthographe, en tenant compte d'indications.
Compétences travaillées	<p>D'après le BOENJS n° 25 du 24 juin 2021</p> <ul style="list-style-type: none"> -Identifier les caractéristiques propres au récit. -Mettre en œuvre une démarche d'écriture de textes : trouver et organiser des idées, élaborer des phrases qui s'enchaînent avec cohérence, écrire ces phrases (démarche progressive : d'abord guidée, puis autonome) ; -Acquérir quelques connaissances sur la langue : mémoire orthographique des mots, règles d'accord, ponctuation, organisateurs du discours, etc. ; - mobiliser des outils à disposition dans la classe liée à l'étude de la langue (affiches, cahiers, ouvrages, etc.).
Séquence	<p>Le récit</p> <p>Séance 1 : rédaction d'un texte narratif à la suite d'une lecture préalable sur le thème de la rentrée et dont le personnage est le narrateur.</p> <p>Séance 2 : rédaction d'un texte narratif à la suite d'une lecture préalable sur le thème d'halloween</p>
Objectifs de la séquence	<ul style="list-style-type: none"> -Engager les élèves vers le plaisir de lire et d'écrire en autonomie. -Mettre en œuvre des stratégies pour parvenir à une compréhension autonome. -Développer des habiletés nécessaires pour comprendre un récit. -Travailler la compréhension de l'écrit.

	<ul style="list-style-type: none"> -Elaborer des inférences. -Identifier les caractéristiques du récit. -Ecrire des textes en commençant à s'approprier une démarche. -Elaboration d'un texte entier (un texte narratif)
Nombre de séances	Trois séances
Titre de la séance 1	Halloween
Objectif de la séance	<ul style="list-style-type: none"> -Rédiger un texte narratif. -Mobiliser ses connaissances pour respecter le thème demandé.
Compétences	<ul style="list-style-type: none"> - Trouver et organiser des idées, -Elaborer des phrases qui s'enchaînent avec cohérence. -Ecrire ces phrases (démarche progressive : d'abord guidée, puis autonome) .
Durée	25 minutes
Matériels	Tableau, photocopies
Dispositif	Individuellement.
Pré-requis	<ul style="list-style-type: none"> -Acquisition d'un champ de référence, de modèles pour écrire -Alphabet conventionnel ; -Sens conventionnel de l'écriture, en lien avec la lecture ; - Forme de l'écrit (lisibilité) ; - Code grapho-phonétique dans son ensemble ; - Morpho-syntaxe conventionnelle (segmentation, unité « mot » et unité « phrase ») ; - Orthographe lexicale (notamment mots-outils) ; - Orthographe grammaticale (notamment code de ponctuation, règles d'accord) ; - Sens et cohérence des contenus (intention d'écriture et enchaînement des idées) ;

Différenciation et adaptation : Transcrire les propos des élèves qui sont peu autonomes

Consigne et déroulement :

Rédigez un texte dans lequel vous racontez comment vous avez vécu la fête d'Halloween.

Avec les élèves nous soulignons les mots clés.

-Quel type d'écrit ? (Structure du texte)

Narratif, je raconte

-Que dois-je écrire ? (Sujet / idées liées au sujet)

Qui ?	Quand ?	Où ?	Quoi ?	
Moi (le narrateur)	Le jour d'Halloween		-fêter Halloween.	

Précisions donner aux élèves :

-Vous utilisez le pronom « je » (c'est moi qui raconte l'histoire, le narrateur).

-Vous utilisez les verbes au présent de l'indicatif.

-Vous pouvez intégrer des personnages.

Quelles contraintes ? (Liées au type d'écrit et aux consignes) :

- Rechercher des idées liées au sujet.
- Transposition des idées en phrases.
- Organisation des idées.
- Respect d'une chronologie dans le temps ou pas.
- La richesse du vocabulaire.
- L'orthographe.

Prolongement	-Les élèves lisent leur production pour s'entraîner à la fluence. -Amélioration d'un texte (choisir un texte et l'améliorer collectivement en repérant les erreurs, les corrigeant et en reformulant certaines phrases.)
Bilan	Les élèves vont s'autocorriger en se référant à la grille d'évaluation
Evaluation	Correction des productions des élèves.

Critère de vérification de l'effet du texte support

Respect de la consigne (le thème)	Raconter la journée d'Halloween.
Les idées	Déguisement, fête, bonbons...
Situation d'énonciation	Qui parle, lieu, le temps
Narrateur personnage	Utilisation du pronom personnel « je »
Présence d'autres personnages	Le père, la mère, les camarades, amis...
Structure du récit	Début, les actions, la fin de l'histoire

groupe
1

Mélyana

Ma rentrée scolaire

Ma rentrée scolaire. Kon je sui ariver
à lécole. Je sui ariver dans la cour avec
ma nouvelle tenu que ma soue ma offère.
Ansuit je sui aller dans la garderi on
mavais dit que ma tenu aité belle. Ansuit
on'est rentrai dans la classe On'a beau
(beaucoup de) beaucoup travaille on fin
c'est leur de manger. Ansuit c'est est
leur de la recreation on'a jouer à
marouteau avec Zoé et caha et roméo.
Ansuit on'est (aller) aller dans la classe
on'a encanre travailler et c'aité leur
d'aller on a LP. Ma mère est venue
me chercher.

zany grolle 1 je me suis levée j'ai
allé à l'école il y a été beaucoup
de monde et j'ai fait.

Leandra a l'école

Ma rentrée

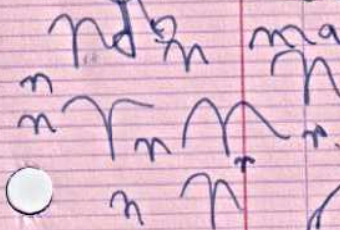
je me suis réveillée mon papa
ma die tu te reveil il fse prendre
le petite déjeuner alé. qui on a
parti a l'école. et qui tou se bien
passe.

gaelle 11 Ma rentrai scolaire
le matin je me suis réveillée j'ai préparé
mon sac et je suis allée à l'école.
On ne cherche pas ma classe. Est-ce que
je vais chercher la classe de ma sœur.
Mais je montre mes affaires à mes copines.

Eva G 1 Le matin de la rentrée ~~j'étais~~ j'étais trop
contente! La faisais plaisir de retrouver mes
copine. C'est ~~est~~ était bien de retrouver la même
maîtresse. Ce jour la j'étais très joyeuse @!!!!!!!

Carla
groupe 1

Bonjour. Je m'appelle carla je vais
vous raconter, le jour d'halloween.
C'était un matin, je me suis
lèver de mon lit je me
suis senti malade, je me suis
allger sur le canapé. Et apprit
midi, ma maman ma pri la température
et j'avoir de la fièvre. Oh ma maman,
et ma sœur mon amener à la
maison médical, le docteur nous
à dit que j'avais la grippe. On
est rentré à la maison. Je ne
pas pas me déguiser, ni aller
chercher des bonbons ni les
manger.



Pour Halloween, j'ai suis
aller dans la rue.
ramasser des bonbons. C'est tout.
Jolny

Zae
 groupe 1
 Le soir d'halloween
 Le soir là j'étais toute excitée ^{parce que}
 j'étais déguisée en sorcière avec un sac
 araignée, ~~et~~ une araignée fluorescente
 et un trident aussi fluorescent. Ma
~~robe~~ robe était noire et verte.
 et j'ai creusé Zae et mon ~~amour~~
 amoureux ancien. Mon père m'a
 fait une de c'est terrible!! J'étais
 à la fête du village.

Léonie

Léonie

Oh halloween, j'ai invité mes amis donc: Marilou-
 Meline - Morgan - Lyssandra - Jenna. Chloé et Eva
 sauf qu'elles étaient pas là c'était triste mais bon
 On a joué ma mère a fait des biscuits à
 papa c'était trop bon! Après on a fait des jeux
 trop cool! On a mangé on a rigolé et le gâteau
 était trop bon c'était la maman de Morgan
 qui l'avait fait. Puis on a fait un jeu c'était
 la chaise musical trop bien on a dessiné sur
 un mur on le fait toujours! Les garçons eux
 jouent au "ping-pong" et après on a fait une
 boom, ma mère a mis des confettis ça faisait
 "Boom!!!". A la fin on a fait le jeu des 7
 familles! F. I. N.

Mélyana
2ème groupe

Mon Halloween...

Mon Halloween. je me suis maquillée. ensuite on a
 aller chercher des bonbons avec ma sœur on avait ~~un~~ un
 plein ^{plein} de bonbons j'ai fait maquiller au aller-
 quinne et ma mère à un quin qian an luse elle avait
 acheter plein de bonbons et ensuite on est rentré avec
 ma sœur. Mon père a fait la ducou on a manger
 un délicieux repas voilà comman. c'est passer
 Mon Halloween et ensuite je me suis démaquillée
 C'est trop trop trop difficile. C'est aisé mon
 meilleur Halloween. du monde ensuite on a regarder
 notre ceri sur la télévision.

HALLO